

# form@re

Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR  
Universidade Federal do Piauí - UFPI



v.6, n. 1, jan. / jun. 2018. ISSN: 2318-986X



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ



Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

## EXPEDIENTE

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*.  
Universidade Federal do Piauí, v.6, n. 1, jan. / jun. 2018.

### EDITORES

Bartira Araújo da Silva Viana  
João Benvindo de Moura  
Maria da Glória Duarte Ferro

### CONSELHO EDITORIAL

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)  
Angela Kleiman (UNICAMP)  
Denilson Botelho (UNIFESP)  
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)  
Margaret Finnegan (Flagler College – EUA)  
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)  
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)  
Roberto Célio Valadão (UFMG)  
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

### NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

### CAPA

Mediação Acadêmica

### EDITORAÇÃO

Francisco Antonio Machado Araújo

### DIAGRAMAÇÃO

Editora Silva

### PARECERISTAS DESTA EDIÇÃO

Alex Soares Marreiros Ferraz  
Ana Maria Severiano de Paiva  
Andrea Lourdes Monteiro Scabello  
Anézia Maria Fonsêca Barbosa  
Ângela Maria Visgueira Cunha  
Edvânia Gomes Assis Silva  
Fernanda Castro Ferreira  
Francisco Alves Filho  
Francisco Renato Lima  
Iure Coutre Gurgel  
José Magno de Sousa Vieira  
José Petrucio Farias Júnior  
Ludgleydson Fernandes de Araújo  
Mugiany Oliveira Brito Portela  
Naziozênio Antonio Lacerda  
Norma Patrycia Lopes Soares  
Osmar Hélio Alves Araújo  
Regilane Barbosa Maceno  
Rosália Maria Carvalho Mourão  
Rosilene Marques Sobrinho de França  
Sebastião Rodrigues Moura  
Silvana de Sousa Silva  
Telma Cristina Ribeiro Franco Freire  
Vânia Silva Macedo Orsano  
Wilma Avelino de Carvalho

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]*. – v. 6, n. 1 (2018). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2018-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.  
Semestral.  
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

## EDUCAÇÃO

- A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA NEYDE MAGALHÃES DO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA** 5  
*Maria Regina Teles Pereira*  
*Francisco Waldílho da Silva Sousa*

- FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE INFORMACIONAL** 16  
*Marcelo Manoel de Sousa*

- REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR** 29  
*Amós Santos Silva*  
*Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida*

## EDUCAÇÃO FÍSICA

- QUALIDADE DE VIDA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO** 48  
*Simone Rodrigues Rocha*  
*Maria do Carmo de Carvalho e Martins*

## GEOGRAFIA

- GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFPI** 68  
*Macon Henrique Marques Batista*  
*Teresa Gonçalves Pedreira*  
*Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque*

## LETRAS

- ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA: UMA ANÁLISE ESTILOMÉTRICA DO LIVRO “SÁTIRAS E OUTRAS SUBVERSÕES”** 77  
*Joniel da Costa Barbosa*  
*Ivan dos Santos Oliveira*

- OFICINAS ARTICULARES NO PARFOR: A LEITURA DIALÓGICA ATRAVÉS DA ARTE LITERÁRIA** 92  
*André Luiz Gaspari Madureira*

- UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS** 102  
*Francisco Jeimes de Oliveira Paiva*  
*Antonio Lailton Moraes Duarte*

- VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO LIVRO DE 8º ANO DE LÍNGUA INGLESA DA COLEÇÃO ALIVE!** 124  
*Patrícia Azambuja Pereira e Taíse Simioni*

## MATEMÁTICA

- REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DO 6º AO 9º ANO DA UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO EM SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI** 141  
*Carlos Rodrigues de Carvalho*

---

## NOVAS TURMAS, NOVAS PESQUISAS, NOVA ESPERANÇA!

O PARFOR inicia o ano de 2018 com a boa notícia da implantação de 150 novas turmas de formação de professores no Brasil nos próximos meses. Ainda que seja um número muito pequeno, em relação à demanda que se apresenta no momento, traduz-se num sinal de que o programa continua vivo, assim como continua viva a nossa esperança de um Brasil mais forte e soberano, com mais igualdade e justiça social. Temos a consciência de que tudo isso passa, inevitavelmente, pela qualidade da educação de nosso povo. A revista Form@re cumpre sua missão de divulgar as boas experiências na formação dos professores brasileiros, nos mais diversos campos do saber.

Abrindo esta edição, trazemos o resultado da pesquisa realizada pelos professores maranhenses Maria Regina e Francisco Waldílio acerca das representações que discentes e docentes da Escola Neyde Magalhães, situada na cidade de Codó, no Maranhão, possuem acerca da inclusão escolar.

Na sequência, o Prof. Marcelo Manoel de Sousa, Mestrando em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS/MG, nos apresenta o trabalho intitulado “Formação de professores no contexto da sociedade informacional” tendo como objetivo influenciar a prática da reflexão e a elaboração do conhecimento no emaranhado de informações em que os professores se encontram submersos.

Ainda no campo da Educação, os pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco, Amós Silva e Lucinalva Almeida refletem sobre as práticas educativas vivenciadas no estágio supervisionado do curso de Pedagogia, apontando as correlações entre práxis educativa, prática docente, interdisciplinaridade e cultura popular.

Associando a Educação Física com a qualidade de vida, as pesquisadoras piauienses Maria do Carmo Martins e Simone Rocha realizaram estudo com uma amostra de cinquenta professores de sete escolas da educação básica da rede pública municipal da cidade de Miguel Alves – PI, tomando por base aspectos físicos, saúde mental, estado geral da saúde e vitalidade. Os resultados indicaram qualidade de vida considerada de regular a boa nos diferentes domínios avaliados.

Na seara das Letras, os professores piauienses Joniel Barbosa e Ivan Oliveira realizaram uma análise estilométrica do livro *Sátira e outras subversões*, investigando a autoria de alguns dos textos contidos na obra. O objetivo foi analisar a autoria dos textos reunidos por Felipe Botelho Corrêa, no livro, para comprovar ou não a autoria de Lima Barreto.

O Prof. André Madureira, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) apresenta o resultado de algumas ações realizadas no âmbito do PARFOR, mediante a construção de Oficinas Articulares e sua aplicação no Ensino Fundamental, considerando a articulação de alguns campos

de conhecimento, como a Linguística e a Literatura, para promover a potencialização do processo de leitura.

Já os professores cearenses Francisco Jeimes e Antonio Lailton nos presenteariam com uma pesquisa que observa a organização retórica da seção de metodologia em artigos acadêmicos escritos por estudantes do curso de Letras, na perspectiva dos estudos linguísticos.

Finalizando as pesquisas no campo das Letras, as pesquisadoras gaúchas Patrícia Pereira e Taíse Siminoi nos trazem o resultado de uma pesquisa que investigou a variação linguística no livro de língua inglesa de 8º ano, da coleção *Alive!*

Finalizando esta edição, Carlos Carvalho, mestrando em Ensino de Ciências Exatas pela UNIVATES/RS e professor da SEDUC/CE, no município de Parambu, apresenta suas reflexões sobre a evasão escolar do 6º ao 9º ano da unidade escolar Maria de Carvalho, em Santo Antônio de Lisboa, no Piauí.

Essa diversidade de temas e experiências realizadas em diferentes regiões do Brasil mostram a transdisciplinaridade e a multiplicidade de culturas que enriquecem nossa nação, cuja visibilidade a revista Form@re nos propicia com esta edição.

Desejamos a todos uma boa leitura!

**João Benvindo de Moura**

Editor executivo da revista Form@re

---

# A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA NEYDE MAGALHÃES DO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA

## *THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE SCHOOL NEYDE MAGALHÃES OF THE CITY OF CODÓ/MA*

**Maria Regina Teles Pereira**

### **Minicurrículo**

Graduanda em Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, *campus* de Codó. E-mail: reginavirtual2013@gmail.com

**Francisco Waldílio da Silva Sousa**

### **Minicurrículo**

Doutor em Educação e Licenciado em História. Docente da universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: waldiliosiso@gmail.com

## **RESUMO**

Incluir não é apenas receber, integrar, mas, adaptar-se para acolher. A inclusão escolar desafia os profissionais envolvidos na escola a percebê-la como instituição cuja existência se justifica pela possibilidade de transformação de todos os sujeitos a partir de possibilidades concretas de produção de conhecimento, nessa perspectiva, as investigações realizadas por este trabalho tiveram como objetivos conhecer as representações que discentes e docentes da Escola Neyde Magalhães situada na cidade de Codó, no Maranhão, possuem acerca da inclusão escolar e ainda perceber a realidade da inclusão escolar na referida Escola. Esta pesquisa de cunho quanti-qualitativa utilizou como instrumentos de produção de dados, entrevistas, questionários, observação (diário de campo).

**Palavras-chave:** Escola. Necessidades Educacionais Especiais. Representações.

## ABSTRACT

*Including is not just receiving, integrating, but adapting to welcoming. The school inclusion challenges the professionals involved in the school to perceive it as an institution whose existence is justified by the possibility of transformation of all subjects from concrete possibilities of knowledge production, from this perspective, the investigations carried out by this work had the objective of knowing the representations that students and teachers of Escola Neyde Magalhães located in the city of Codó, Maranhão, have about the school inclusion and also realize the reality of the school inclusion in the said School. This quantitative-qualitative research used as instruments of data production, interviews, questionnaires, observation (field diary).*

**Keywords:** School. Special Educational Needs. Representations.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a legislação vem incentivando iniciativas que visam à inclusão de pessoas com necessidades especiais, contribuindo assim, com quebra de barreiras e garantindo o direito de ir e vir das pessoas (SILVA *et al.* 2006). A inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas é o meio pelo qual as instituições de ensino se adaptam às necessidades destes alunos, tornando além dos espaços físicos adequando a eles, o método de ensino aplicado durante as aulas.

Incluir é um processo desafiador, Santos e Paulino (2008, p.12) relatam que inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões. Estes autores afirmam ainda que neste aspecto sempre existirá a luta por uma educação inclusiva. Para Pacheco (2007, p.14), o termo “educação inclusiva” cobre variadas tentativas de atender a diversidade de necessidades educacionais dos alunos nas escolas de um bairro.

O objeto de pesquisa deste artigo apresenta-se como relevante, sobretudo em decorrência de o mesmo possibilitar que a comunidade escolar “pesquisada”, nossos interlocutores, reflita sobre suas condições de exclusão/inclusão. Sabemos que a inclusão objetiva tornar o processo de aprendizagem do aluno mais adequado às suas necessidades, visto que as metodologia e recursos de ensino uma vez adaptados às necessidades destes, o progresso na vida estudantil destes discentes torna-se mais facilitado.

Nessa perceptiva, a educação inclusiva deve ser voltada às necessidades educacionais de alunos que possuem limitações de aprendizagem (ou superdotação<sup>1</sup>), como a existência de deficiências que dificultam sua participação no ensino regular nas escolas, das quais não estão preparadas para atender estes alunos conforme as necessidades destes.

Em virtude disto, as escolas como centro de disseminação de conhecimento, cumprem a missão de acolher não somente os alunos com capacidade plena de aprendizagem, mas, também aqueles que carecem de cuidados diferenciados, cuidados esses que quando não houver, estes alunos tendem a não acompanhar o ritmo de ensino, o que acaba causando desestabilização no processo de aprendizagem do discente com necessidades especiais.

Essa investigação foi norteadada pelas seguintes problematizações, entre outras: Quais as necessidades educacionais especiais de alunos da escola municipal Neyde Magalhães? Quais as representações de docentes acerca da educação inclusiva? Quais os níveis de inclusão da escola estudada?

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa não iremos enfatizar as Necessidades Educacionais Especiais de alunos com altas habilidades ou superdotação, uma vez que nosso enfoque se limita a observar alunos/as como algum tipo de deficiência que requer organização pedagógica e adaptação infraestrutural da escola.

## **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA NEYDE MAGALHÃES DO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA**

Indubitavelmente, estudos dessa natureza podem contribuir para que a comunidade escolar exija políticas públicas, projetos e programas sociais que possibilite aos seus discentes com Necessidades Educacionais Especiais resultados mais satisfatórios. Sabemos que reflexões sobre as questões elucidadas por este trabalho podem contribuir, outrossim, para o planejamento e implementação de práticas educativas inclusivas no contexto em estudo.

O Objetivo Geral deste artigo é conhecer a situação da escola Neyde Magalhães do município de Codó no que se refere à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. Já os Objetivos Específicos visam identificar as necessidades educacionais especiais de alunos da escola municipal Neyde Magalhães; Conhecer a organização do trabalho pedagógico voltado ao público com necessidades educacionais especiais e, ainda, identificar as representações de docentes e discentes acerca educação inclusiva.

### **METODOLOGIA**

A metodologia empregada neste artigo é composta por uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo de cunho quanti-qualitativa. Nesta última, foi utilizada como instrumentos de produção de dados, entrevistas e questionários com a diretora e alunos da escola pesquisada, observação (diário de campo), foram utilizadas leis e outros marcos normativos.

A revisão de literatura pertinente à temática desta pesquisa subsidiou a mesma com um aporte teórico especializado. A produção de dados foi composta ainda através de observações da organização do trabalho pedagógico, da infraestrutura da escola, bem como a percepção de alunos e docentes da Escola municipal Neyde Magalhães acerca da temática “inclusão escolar”.

O cenário da pesquisa e dos interlocutores desta é a Escola Municipal Neyde Magalhães está localizada em frente à praça José Bayma Serra, bairro Santa Terezinha, s/n em Codó/MA. Sua infraestrutura é caracterizada principalmente por possuir 6 (seis) salas de aula, 1 (um) laboratório de informática com internet, cantina, biblioteca, pátio coberto, banheiro com chuveiro, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade limitada, além de totalizar 54 funcionários.

A escola funciona nos três turnos com Ensino Fundamental regular, Ensino Fundamental – Supletivo e Educação de Jovens e Adultos – Supletivo, com turmas do 6º ao 9º ano. Durante a noite, entretanto, 1 (uma) turma de Educação de Jovens e Adultos possui menos de 10 alunos em processo de alfabetização.

O quantitativo de aluno entrevistados nos três turnos corresponde a 392, sendo que destes, 14 (quatorze) alunos possuem necessidades educacionais especiais. Para todos os alunos, foi aplicado um questionário contendo 10 (dez) questões quantitativas e outro questionário possuindo 7 (sete) perguntas quantitativas e qualitativas destinadas aos alunos com N.E.E. Uma outra entrevista qualitativa também foi realizada, nesta a entrevistada foi a diretora da escola Neyde Magalhães.

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com a presença da escola no meio social e oportunidade de muitos alunos ingressarem em uma instituição de ensino, o volume de pessoas que tinham condições de estudar cresceu acentuadamente, porém, diversas pessoas não tinham oportunidade por conta de não existir inclusão nestas instituições e por conta disto, o intuito de agregar pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – N.E.E, surgiram movimentos reformistas pelo mundo os quais tiveram seu início a partir da década de 80, conforme relatam os seguintes autores:

A partir da metade dos anos de 1980 o movimento em direção à educação inclusiva tem ganhado cada vez mais força segundo Gartner e Lipsky (1987 *apud* Pacheco, 2007, p.15) e tem sido chamada de um dos principais movimentos reformistas na escola do século XX (ZOLLERS *et al.*, 1999, *apud* PACHECO, 2007, p. 15).

Existem diversos tipos de deficiências que alguns dos alunos presentes “dentro e fora das escolas” possuem. Tanto as deficiências quanto a exclusão destes alunos que as possuem, podem estar fora das escolas por conta de sua dificuldade no aprendizado, por motivos de saúde e familiares. Não será abordado nesse artigo as especificidades de cada uma das deficiências normalmente encontradas no ambiente escolar, entretanto, elenca-se, para fins de informação, àquelas mais comuns: Auditiva, Mental/Intelectual, Paralisia Cerebral, Visual, Física, Autismo entre outras.

A Declaração de Salamanca<sup>2</sup> logo no seu início explicita sua preocupação com a necessidade de “Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, preconizando que os países assegurem que pessoas com deficiências tenham acesso e permanência nos sistemas de ensino.

A ideia geral de educação para todos, que norteia os princípios mais atualizados acerca da inclusão, assim como registra a Declaração de Salamanca registra que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”, o que a faz, portanto, “necessitada” de uma educação personalizada. Partindo dessa premissa, é razoável afirmar que toda proposta educacional “geral”, traz em seu bojo, a marca da exclusão, da segregação, colocando, pois, à margem, os indivíduos “menos capazes”.

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (PACHECO, 2007, p. 15). O autor destaca que a declaração de Salamanca sobre necessidades educacionais especiais, “aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender às suas necessidades” (UNESCO, 1995, *apud* PACHECO, p. 15).

O Art. 208, inciso III da Constituição Federal Brasileira estabelece que “o portador de deficiência tem direito ao atendimento na rede regular de ensino”. Ademais, a Lei Federal 7.853 de 1989, que rege sobre o apoio aos deficientes e sua integração social, define o preconceito em seu Art. 1º, parágrafo 2º, como crime.

Um sistema de educação inclusiva total deve ser conseguido por meio de um ambiente de aprendizagem escolar que tenha altas expectativas dos alunos, que seja seguro, acolhedor e agradável. (PACHECO, 2007. p. 14)

Santos e Paulino (2008, p. 12), destacam a educação inclusiva como de fundamental importância, pois busca por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes.

<sup>2</sup> Documento redigido a partir de uma conferência realizada em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha, que descreve os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para que seja alcançada a igualdade de oportunidades para Pessoas com Deficiência.

## A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA NEYDE MAGALHÃES DO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA

Incluir não é apenas receber, integrar, mas, adaptar-se para acolher. A inclusão escolar desafia os profissionais envolvidos na escola a percebê-la como instituição cuja existência se justifica pela possibilidade de transformação de todos os sujeitos a partir de possibilidades concretas de produção de conhecimento. Milhares de brasileiros/as com algum tipo de deficiência “estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho” (MACIEL, 2000, p. 51). Ainda segundo este autor:

Essa situação se intensifica junto aos mais carentes, pois a falta de recursos econômicos diminui as chances de um atendimento de qualidade. Tem-se aí um agravante: o potencial e as habilidades dessas pessoas são pouco valorizados nas suas comunidades de origem, que, obviamente, possuem pouco esclarecimento a respeito das deficiências (MACIEL, 2000, p. 53).

A autora em tela registra ainda que “é importante que os professores tomem ciência do diagnóstico e do prognóstico do aluno com necessidades educacionais especiais, entrevistem pais ou responsáveis para conhecer todo o histórico de vida desse aluno” (MACIEL, 2000, p.55).

Com eficiência, a educação inclusiva deve compor essencialmente das habilidades do educador no processo de inclusão, tornando cada vez mais facilitado o processo de aprendizagem do aluno com N.E.E. Nestas habilidades do educador, compreendem algumas como fazer como que os alunos com N.E.E tenham laços afetivos mais estreitos principalmente durante as atividades escolares com os outros alunos de modo que estes alunos não se sintam excluídos.

A escola precisa pensar e implementar estratégias que favoreçam a identificação de forma mais adequadas à aprendizagem do aluno com N.E.E, que passa pela aplicação de métodos de ensino especializados/personificados. A avaliação do progresso do aluno e a eficiência do método de ensino adotado são algumas das habilidades essenciais que o educador têm que possuir para consecução eficiente da inclusão. O papel do professor em relação a educação dos alunos com N.E.E são os mesmo em relação aos demais alunos, atuando como mediador dos processos de comunicação e fazendo com que todos os alunos interajam com naturalidade.

A educação inclusiva não pode ser encarada a que trata a questão dos deficientes ou dos grupos vulneráveis, mas as que abrange todos os educandos, respeitando as diferenças, sem, no entanto, pretender massificá-las como uma suposta homogeneização, caracterizando, assim, o que é melhor para o aluno (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 103).

Para que uma educação escolar seja bem-sucedida, Giangreco (1997, *apud* PACHECO, 2007, p.15) ressalta o trabalho colaborativo em equipes, desenvolvendo uma estrutura compartilhada, envolvendo famílias, o domínio geral do educador, relações claras sobre os papéis entre os profissionais, uso efetivo do pessoal de apoio, determinação dos serviços de apoio, desenvolvimento de planos educacionais individualizados significativos e avaliação da eficiência da educação, nesse sentido, a escola precisa de ambientes adequados aos alunos com N.E.E, que passam, obviamente, por processos de formação de docentes no sentido de adequarem-se às necessidades de todos os educandos.

Tais questões precisam ser pautadas no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição escolar, tais documentos devem contemplar as diversidades, visto que a aprendizagem necessita ser pensada não apenas na dimensão individual, mas, de forma coletiva (BEZERRA, 2014, p. 24).

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Para que isso ocorra, dois “tabus” da escola precisam ser revistos: o currículo e a avaliação. (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12).

O Projeto Político-Pedagógico cumpre uma função de grande relevância para que seja alcançado o processo de inclusão dos alunos com N.E.E, que seja bem articulado e que almeje a mudança no sistema de ensino da escola.

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação; implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas (FARIAS; MENEZES, 2008, p. 13).

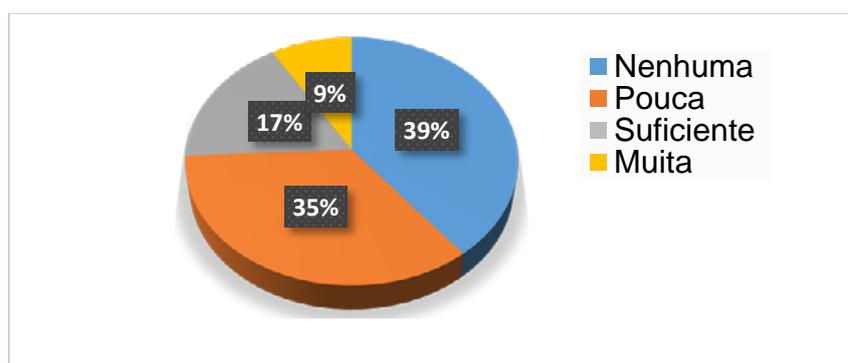
Dentro dos limites desse trabalho, consideramos que a universidade e suas pesquisas podem suscitar essas discussões e propor ações que redundem na melhoria da qualidade do ensino ofertado na rede pública de ensino. Nessa perspectiva compreendemos que conhecer a realidade da comunidade escolar é o primeiro passo para que a escola reoriente suas práticas educativas no sentido da inclusão de todas e todos. Nessa perspectiva, a seguir, serão apresentados os dados empíricos desta pesquisa, bem como a realização de algumas análises.

### Percepções de discentes sobre a educação inclusiva

Na escola supracitada, aplicamos um questionário para 392 alunos, desse quantitativo, há mais alunas que alunos, sendo precisamente 146 do sexo masculino e 246 do sexo feminino. Ao questionar os estudantes sobre sua condição de saúde, 14 pessoas responderam que possuem algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais, os demais, 378 disseram não possuir nenhum tipo de deficiência ou ter N.E.E. Às pessoas que responderam que sim, solicitamos outras informações, tais como, o tipo de deficiência, como estão sendo atendidas nas escolas e como é o relacionamento com os demais alunos.

O nível de conhecimento dos entrevistados acerca da inclusão de alunos com N.E.E é sintetizado no Gráfico 1:

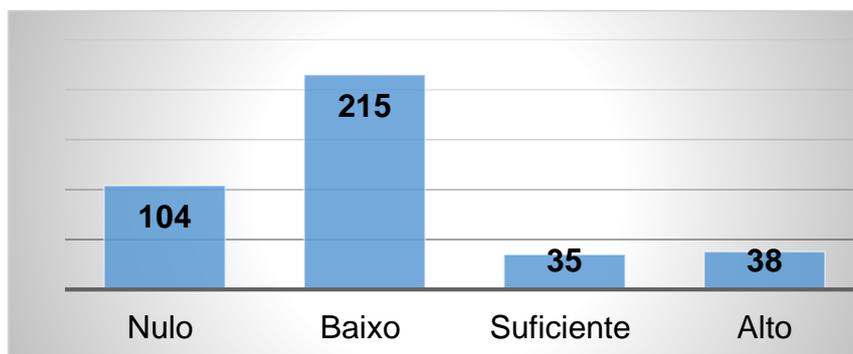
**Gráfico 1** – Qual o nível de conhecimento acerca da inclusão de alunos com N.E.E?



O resultado exposto revela que temas ligados a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ainda é pouco difundido entre discentes investigados, outrossim, perguntados sobre nível de inclusão de alunos com N.E.E na aludida escola, obtivemos os seguintes resultados (Gráfico 2):

## A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA NEYDE MAGALHÃES DO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA

**Gráfico 2** – Qual o nível de inclusão de alunos com N.E.E?



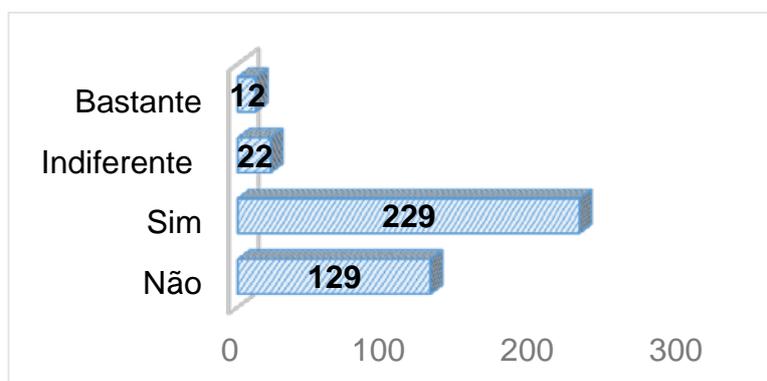
Do mesmo modo que no questionamento anterior destacamos mais de 150 alunos que disseram possuir conhecimento “nulo” sobre inclusão, é razoável afirmar que mais de 100 alunos tenham, neste outro questionamento, marcado como nulo o nível de inclusão dos alunos com N.E.E o que faz nos questionarmos até que ponto a falta de conhecimento do tema inclusão, leva tal parcela de discentes a considerar sua escola totalmente não inclusiva. Os demais alunos que afirmaram ao menos haver inclusão, seja qual o nível, remete ao fato de que está havendo por parte da escola, o alguma percepção de acolhimento de alunos com N.E.E, todavia, o fato de mais de 50% dos alunos apontarem como baixo o nível de inclusão, sinaliza que escola não atenda ao menos satisfatoriamente os alunos com N.E.E.

Um pouco mais da metade dos entrevistados, 198 discentes, disseram conhecer alguém com N.E.E na escola e 194 que afirmaram não conhecer ninguém com esse perfil no referido espaço, ou seja, os/as 14 alunos/as com N.E.E, distribuídos nos três turnos, são “desconhecidos” por quase metade dos interlocutores dessa pesquisa.

Os estudantes que disseram conhecer estudante da escola que tenha N.E.E, assim se dividiram: 108 responderam Deficiência Mental; 36 Deficiência Física; 3 Paralisia Cerebral; 3 Deficiência Auditiva; 33 Deficiência Visual; 3 Autismo e 18 Outros. Notamos, portanto, que o número de respostas soma 204, visto que, na opinião dos entrevistados há estudantes que possuem mais de uma deficiência (deficiência múltipla).

Ao serem indagados se gostariam de estudar em escolas que existem outros alunos com N.E.E, constatamos um número considerável de respostas “não”, o que pode demonstrar uma obstaculização a ser superada no sentido da construção de uma escola mais inclusiva.

**Gráfico 3** – Vocês gostariam de estudar em escolas que existem outros alunos com N.E.E?

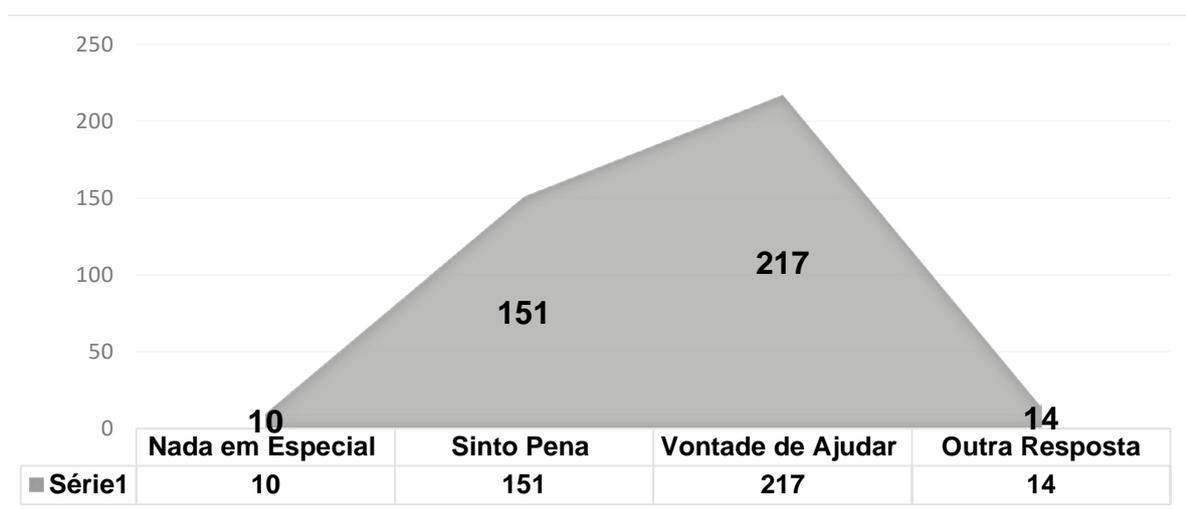


A situação torna-se ainda mais agravante quando estes estudantes crescem com este sentimento de exclusão. A escola, por sua vez, precisa desafiar-se no sentido de desconstruir essas perspectivas segregadoras e construir espaços de empatia e diálogo. Pelo menos, é, pois, animador que a maioria dos entrevistados revele interesse em compartilhar espaços educacionais com pessoas que possuam N.E.E. 226 entrevistados concordam que pessoas com N.E.E estude junto com os demais alunos, outros 166 discordam.

É prudente considerar que muitos alunos com NEE podem carecer de tempo e espaços diferenciados para seu aprendizado, mas, isso não implica que estes sejam “segregados” dos demais alunos, as salas “adaptadas” devem complementar e não substituir as salas “convencionais”. Tal problematização, deveras, divide opiniões, todavia, os resultados representaram um grau razoável por parte de alunos “sem N.E.E” a estudarem juntos com os que as possui. Outra informação relevante é que, entre os entrevistados, 156 (40%) consideram que a cidade de Codó possui acessibilidade, enquanto 236 (60%) responderam que não a considera acessível às pessoas que convivem com algum tipo de deficiência, números reveladores da necessidade urgente de políticas públicas voltada a tais coletivos sociais.

Com o intuito de examinar o que sentem os entrevistados quando veem alguém com alguma deficiência, podemos observar, a partir do Gráfico 4, que muitas pessoas tem a imagem da pessoa com deficiência como alguém que “merece” ou que “enseje” um sentimento “de pena”. Seria razoável afirmar que muitas pessoas veem tais indivíduos como “incapazes” ou “coitados”? Fica a pergunta para nossa reflexão, visto que não disponibilizamos de subsídios concretos para respostas a partir dos dados produzidos por esta pesquisa. Considerar o deficiente como alguém capaz, ativo e produtivo para a sociedade, bem como criar condições para isso seja concretizado, é fundamental para a autoestima de tais pessoas e para que estas possam exercer de forma plena sua cidadania.

**Gráfico 4** - O que sentem quando veem alguém com alguma deficiência?



Outro aspecto fundamental a ser trabalhado na escola é a questão do *bullying*, visto que pessoas com deficiência são mais suscetíveis a sofrerem este tipo de violência. 178 afirmaram já terem presenciado *bullying* com pessoas com deficiência e 214 disseram que não, indubitavelmente, as vítimas de violências dessa natureza têm mais chances de exclusão, nesse sentido, práticas educativas de prevenção a atitudes como essas devem ser implementadas pela comunidade

## A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA NEYDE MAGALHÃES DO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA

escolar como um todo. Perguntado “Você Já cometeu algum tipo de *bullying* contra alguém com deficiência? A pesquisa revelou que nem todos os alunos responderam esta questão, registramos uma abstinência de 51%. Apenas 2 pessoas confessaram que sim e 190 afirmaram que não.

### O que dizem os alunos com N.E.E?

Os discentes que declararam possuir Necessidades Educacionais Especiais, num total de 14, estão na faixa etária de 12 a 19 anos, a situações mais comuns, entre estes, são: deficiência mental, deficiência visual (baixa visão) e física, pelo menos 01 possui deficiência múltipla (deficiência mental com a baixa visão). Uma quantidade significativa relatou dificuldades de interação com os demais alunos de turma, outros ainda revelaram sentirem-se excluídos.

A maioria destes entrevistados classificou as condições de ensino como “insuficientes”, outros como “pouco suficiente”, respectivamente, os mesmos se referiam tanto à organização do trabalho pedagógico como à infraestrutura da escolar. Também foi apontada a falta de diálogo entre professores e alunos como “possíveis razões” das dificuldades destes no que tange ao aprendizado. Alguns alunos relataram que por motivo da falta de saúde, não podem comparecer às aulas no período de suas enfermidades, resultando, portanto, em “baixo rendimento” e até reprovações.

Em relação as dificuldades do estudante na cidade em que reside, houveram relatos vários sobre o acesso dificultoso aos serviços de saúde em Codó/MA, estes foram classificados pelos interlocutores como “desorganizado”, “burocrático” e “precário”, tanto no que se refere à marcação de consultas, como no acesso aos medicamentos controlados. É importante lembrar que mesmo diante das dificuldades ao acesso a tais de políticas públicas de saúde, alguns relatam que conseguem receber seu devido tratamento médico, uns de acesso gratuito, outros particulares, neste último caso, as famílias de baixa renda reclamam que deveriam receber auxílio financeiro do governo para o tratamento médico.

Quando o assunto é *bullying*, todos disseram já ter sofrido, sobre essa questão, pelo menos uma pessoa com N.E.E confessou ter também cometido, além de sofrido violências dessa natureza. Os entrevistados, em sua maioria, consideram os alunos que não possuem N.E.E, em geral, como “bom amigo”, pessoas as quais compartilham atenção e afeto, apesar de serem destacados também episódios de exclusão e “invisibilidade”.

### O que diz a direção da Escola?

A primeira pergunta em pauta foi acerca do conhecimento da entrevistada com relação a educação inclusiva. A Diretora respondeu ser locais que ofereçam a qualquer tipo de pessoa estudar em qualquer tipo de ambiente, não somente “alunos normais”, mas estudantes com qualquer tipo de deficiência.

Na segunda questão, diz respeito a classificação da Escola Neyde Magalhães no quesito “Inclusão”. Em resposta, falou-se do problema da falta de capacitação do corpo docente para trabalhar com a inclusão, posto que trabalhar com diversidade é diferente e complicado, necessitando de qualificação para tal. Já em relação ao prédio da escola, disse ser adequado.

A terceira questão refere-se ao levantamento de alunos com N.E.E e quais são as ocorrências. “Existe sim o levantamento, mas não se sabe o porquê da referência destes alunos ao serem matriculados nesta escola”, disse a Diretora. Já nas ocorrências, também no conhecimento da Dirigente, existem ocorrências de deficientes mental, física e baixa visão. A Administradora da escola ao ser questionada sobre a adaptação da escola para incluir pessoas com N.E.E, respondeu

ser inadequada, já que somente dá para atender cadeirantes, alunos com outras necessidades como os que têm problemas de audição, intelectual, baixa visão, etc., necessitam de especialistas gabaritados.

Na quinta pergunta, perguntou-se se a qualificação do corpo docente e de técnicos geral são suficientes para atender a educação inclusiva na escola, e a resposta foi bem objetiva: “não é adequada”. Para Ribeiro, Lima e Santos (2009) existe um alto percentual de professores (90%) atuando com alunos com NEE sem uma preparação adequada, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.

A penúltima questão, indaga as principais dificuldades da escola frente a educação inclusiva. A Diretora destacou a falta da qualificação dos profissionais e dos materiais.

Finalizando o questionamento, a última pergunta foi sobre a visão da Dirigente acerca da educação/ensino voltado para alunos com ou sem necessidades educacionais ao mesmo tempo. “A educação inclusiva precisa mudar, porque ela ainda não está ainda do jeito que tem que ser porque para ser uma educação inclusiva, na verdade, tudo tem que estar incluso, tudo tem que estar adaptado aos polos e funcionários e ainda não está neste patamar de qualificação. Está faltando ainda muita qualificação para isto, a escola não está adequada, muita coisa precisa ser mudada.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, dentro de seus limites, ao abordar a temática inclusão escolar, a partir de representações de discentes, de falas institucionais, de observações e ainda de uma revisão de literatura, buscou contribuir para que a comunidade escolar que serviu de cenário para a realização de tais investigações, possa refletir sobre o limites e possibilidades de sua atuação frente a essas questões, sem dúvida, um desafio importante da educação contemporânea.

Incluir alunos especiais possui entre outras finalidades, contribuir com a redução dos índices de ausência destes estudantes em sala de aula e incluir não é apenas receber, integrar, mas, adaptar-se para acolher. Sabemos que a identificação da metodologia específicas que favoreçam os processos de ensino-aprendizagem do aluno conforme sua N.E.E são imprescindíveis. Ao imaginarmos que é possível e preciso a construção de um outro modelo de sociedade, devemos ter em mente que cabe também a escola, contribuir para a redução das injustiças sociais e eliminar a exclusão dos considerados menos prestigiados da sociedade.

Devemos urgentemente garantir a capacitação de docentes para atuarem em contextos escolares e sociais inclusivos. É importante destacar que incluir não é somente inserir pessoas com alguma deficiência na escola, mas, proporcionar desde a infraestrutura até recursos humanos que se adequem às mais diversas necessidades educacionais.

A Escola Neyde Magalhães ainda estar muito aquém das condições ideais de uma escola para todos e todas, faz-se necessário (e urgente) a implantação de um Projeto Político Pedagógico (PPP), apesar de tão importante ainda é inexistente nesta escola. Tal documento, além de contemplar as diversidades, deve ainda garantir que debates dessa natureza seja corriqueiro na escola, visto que muito dos discentes entrevistados informaram possuir ou nenhuma informação sobre a temática, além de uma parcela significa demonstrar possuir concepções que reforçam o preconceito e a segregação.

## A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA NEYDE MAGALHÃES DO MUNICÍPIO DE CODÓ/MA

### Referências

BEZERRA, Ana De Souza. Métodos de ensino para a inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4279/3/MD\\_EDUMTE\\_VII\\_2014\\_7.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4279/3/MD_EDUMTE_VII_2014_7.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 18 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, 1994. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2017.

FARIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular, 2008. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf)>. Acesso em 17 out. 2017.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência**: a questão da inclusão social. (2000). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008)>. Acesso em: 20 out. 2017.

PACHECO, José; Rósa, EGGERTSDÓTTIR; Gretar I., MARINÓSSON. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Tradução: Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em educação**: cultura, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Adilson Florentino da; CASTRO, Ana de Lourdes Barbosa de; BRANCO, Maria Cristina Mello Castelo. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2017.

---

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE INFORMACIONAL

## TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF INFORMAL SOCIETY

Marcelo Manoel de Sousa

### Minicurrículo

Mestrando em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS/MG. É especialista em psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Mauá - FAMA/ São Paulo. Tem experiência na área de Educação. Atualmente é Pedagogo da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Participante do grupo de pesquisa NEPHEB - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ética, Política e História da Educação Brasileira - CNPq, da Universidade do Vale do Sapucaí.

E-mail: manoelsousa1985@bol.com.br

### RESUMO

Conceptualizar a sociedade com suas atuais características em relação a formação do professor implica conhecer em que se fundamenta ou sustenta tal sociedade. Desse modo, o professor compreendendo a realidade em que está inserindo sua prática talvez possa consiga reformar no âmbito da escola o arraigado modo de fazer docente, tão criticado, mas sem as mudanças necessárias. Esta modificação é mister, pois, a sociedade altamente informatizada exige que a escola se renove, se adapte, e o educador é que tem esse papel principal. Neste sentido, essa pesquisa tem como objetivo influenciar a prática da reflexão e a elaboração do conhecimento no emaranhado de informações em que os professores se encontram submersos. Só uma atitude na produção reflexiva do conhecimento é que os professores podem ascenderem no pensamento crítico, e vislumbrar novos modos de se reconstruir constantemente sua atividade pela mediação da teoria com a prática.

**Palavras-chave:** Sociedade informacional. Construção do conhecimento. Relação teoria/prática. Formação de professores.

### ABSTRACT

*Conceptualizing society with its current characteristics in relation to teacher training implies knowing what is the foundation or support of such a society. Thus, the teacher understanding the reality in which he is inserting his practice may be able to reform in the scope of the school the ingrained way of making teacher, so criticized, but without the necessary changes. This change is necessary, therefore, the highly computerized society demands that the school be renewed, adapted, and the educator has that main role. In this sense, this research aims to influence the practice of reflection and the elaboration of knowledge in the tangle of information in which teachers are submerged. Only an attitude in the reflexive production of knowledge is that teachers can rise in critical thinking, and envisage new ways of constantly rebuilding their activity through the mediation of theory and practice.*

**Keywords:** *Information society. Knowledge construction. Relationship theory/practice. Teacher training.*

### INTRODUÇÃO

O tema proposto para investigação nesta pesquisa permeia os diversos debates a respeito da escola e seu ensino, nos últimos anos. Questiona-se se o currículo disciplinar tem dado de conta das demandas sociais dos formandos no contexto da atual sociedade. A universidade tem passado por crises de financiamentos de programas, pelo menos em sentido contínuo. Isso diz muito quando pesquisadores da formação de professores almejam alcançar uma integração cooperativa entre ensino, pesquisa e extensão nas Universidades.

A questão da pesquisa, segundo muitos autores que têm se empenhado no conhecimento das práticas pedagógicas das Universidades, tem deixado a desejar. Um currículo que se quer formador de profissionais da educação, engajado na produção de saberes docentes, muito tem se esperado.

A natureza de um novo currículo Universitário, atualmente, precisa advir das práticas concebidas no chão do trabalho escolar, porém, não negligenciando o saber teórico da formação acadêmica dos professores. Isso, porque, somente um conhecimento disciplinar não é mais suficiente para acolher e dar respostas às demandas de modo satisfatório.

Nesses termos o professor não está sendo formado para os desafios contemporâneos. A sociedade da cultura informacional, e engenhosamente tecnológica requer dos professores possibilidades de forjar na prática resultados que venham de encontro com os novos paradigmas, de consumo de produtos e informações. Para tanto, uma formação que prese o entrelaçamento concreto da teoria com a prática, é o que se tem como fundamental. Com isto, o currículo deve valorizar os saberes dos professores de profissão, o conhecimento acadêmico na formação dos novos professores.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa alcance seus objetivos, no sentido de proporcionar melhor entendimento dos novos professores a respeito dos saberes docente. Esses entendidos como aqueles produzidos e inculcados na sala de aula e escola como um todo. Por ser um tema praticamente em especulação teórico/prática de alguns autores, pretende servir como referencial para novas pesquisas.

### SOCIEDADE INFORMACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

A sociedade do século XXI demonstra capacidade de produzir diversos modos de vida. Ainda não se pode observar com olhares auspiciosos as consequências de tais ecletismos tipificados de modo de viver. O que se pode afirmar com certeza, é que perneia nos mais diversos setores sociais,

influências contemporâneas, de se experienciar a vida. Essa pluralidade que se impõe “no que se refere a formas de vida” afeta o cotidiano das pessoas de modo geral Imbernón (2000, p. 25). Essa diversidade existente, mencionado por Imbernón, diz respeito à sociedade que se configurou como sociedade da informacional.

Quanto ao lugar da educação, que deve ser formativa, precisa nessas circunstâncias, oferecer formação, reconhecendo os saberes docentes no currículo, com intenções objetivas de se concretizar a interculturalidade a partir dos conhecimentos e valores que se quer transmitir.

A educação precisa, ainda, considerar oportunidades de igualdade na aquisição das habilidades e competências necessárias ao exercício da cidadania na sociedade informatizada Tortajada (2000, p. 27). O interesse em corrigir as desigualdades impostas, historicamente, ao acesso do conhecimento, coloca a educação plural no cerne das discussões especializadas, sobre como conceber um novo cidadão e uma nova sociedade.

Os homens e mulheres têm sido confrontados com um conhecimento, aparentemente verdadeiro, que faz parte de um discurso autoritário e inibidor das ações humanas. Esse pensamento vigente, produzido na classe dominante dos retentores dos meios de produção precisa ser substituído por meios democráticos de assimilar o conhecimento, possibilitando mais qualidade de vida para todos.

Alves e Garcia (2011, p. 80) ao propor um novo currículo em Angra do Reis, aborda o tema da exploração humana, afirmando, que um conhecimento abstrato se alastrou como verdade, com o interesse simples e puro de dominar as camadas já espoliadas da sociedade. Contra esse modo de ver as relações opressor/oprimido, foi elaborado um currículo visando transmitir um novo horizonte, um novo olhar, libertador das mentes.

Essas autoras se esforçam para construir algo no sentido de deixar transparecer o “conhecimento dos homens” arraigados em ações que transformam a sociedade e a natureza com seu poder criador enquanto ser humanos. Desse modo, “criando cultura” com o seu trabalho, que faz dos homens e mulheres “seres únicos no universo”.

O problema é que o pensamento oficial da sociedade do século XXI tem forte influência, de modo geral, ao que a família, e os indivíduos precisam ou devem aprender. Segundo Arroyo (2013, p. 133), na cultura, principalmente, a política, o Estado tem ditado o que e como aprender, limitando assim, a criatividade e subestimando o trabalho do professor de inovar e pôr em prática seu poder criador de cultura e saberes. “Os governos, ou grupos técnicos“, assim como entidades de direito privado, prescrevem o que é prioritário para os profissionais da educação.

Como Alves e Garcia já abordaram, vale para a família, e toda a sociedade como um todo, saber e assimilar como conhecimento importante insumos de orientação elitista. Porém, de acordo com Arroyo, esse quadro de coisificação do ato educativo que se pense e deixa-o fazer para a escola, precisa ter um fim. Nesse caso o professor é pensado como mero aplicador de conteúdos curriculares, que não foi elaborado com sua colaboração.

Em conformidade com essa ideia, Kramer (2013, p. 172) afirma que é preciso dar autonomia para que o professor participe de propostas pedagógicas ou curriculares, desde sua concepção, elaboração e implantação. Não apenas poder, simplesmente, implementar conteúdos vindos do alto.

Behrens (2013, p. 54), colabora com esse entendimento, de professor participante, na medida em que problematiza modelos tradicionalistas de pensar a educação e o homem. Sua análise sobre essa questão é feita considerando como ponto de partida o ato fragmentador do paradigma newton/cartesiano. Para essa autora existe um novo paradigma, por sua vez inovador. Isso, porque considera o homem como ser “indiviso” e reconhece que os indivíduos possuem unidualidades próprias, cérebro/espírito, desse modo, pensa-se a relação sujeito/objeto. O que

tem a ver com o professor aplicacionista de propostas, que cai em suas mãos, prontas a serem postas em prática, alienando o trabalho verdadeiro do educador? Tudo. Como o sujeito/formador pode estabelecer relações significativas em sua prática pedagógica se não aprendeu a enxergar a totalidade em seu exercício? Sempre trabalhando de maneira fragmentada nunca cultivando reflexões sobre a sua prática.

Na verdade, o sujeito/formador vive a dissociabilidade cérebro/espírito, do ponto de vista dessa análise do paradigma mencionado. Contudo, essa visão de mundo não liberta quem deve libertar. Ou seja, como um formador pode libertar seu formando de suas condições sócio/culturais e política, se não aprendeu a ver interconexões entre conhecimento e ação? O pensamento conteudista é próprio desse pensamento, fragmentando o universo humano.

Essa cultura política que pensa a educação e sua performance, na prática se mantém ao longo dos tempos, mudando somente, o modo de imposição. A esse respeito, Arroyo (2013, p. 134), esclarece que, embora pensada para educação básica, pode-se estender aos malefícios desse modelo de inovação educacional, também, nos setores de formação em nível superior. Não obstante, esse autor assevera que a prescrição oficializada, se mantém ao longo de décadas com os mesmos traços. O Estado contratando peritos profissionais, técnicos, e de modo generalizado, especialistas em educação para poder criar suas propostas curriculares, relegando aos professores apenas a prática dos modelos vindos de cima, não deixa de ser imposição cultural.

Pode sim, isso acontecer, devido ao fato de não correr o risco do próprio professor, e a escola, comunidade e alunos, conseguirem elaborar suas próprias concepções de mundo e praticá-las. Nisso Behrens (2013, p. 54) tem razão, quando pensa o conhecimento e sua produção como produto construído no processo da criticidade, promove autonomia e espírito investigativo, levando a “interpretação de conhecimentos e não apenas sua aceitação”. É esse o papel da educação e de formadores de cidadãos críticos e engajados da ação de melhoria da qualidade de vida.

A educação, ou pode ser chamada de prática educativa, é um fenômeno social que se encontra em todas as sociedades por ser entendida como modo de existência. É uma atividade inerentemente humana. Pode definir a estruturação das sociedades, pela sua importância transformadora Libâneo (1994, p. 17). Esse autor, ainda, estende o valor do ato educativo, nas sociedades. Acrescenta que as sociedades de modo generalizado devem cuidar para que seus indivíduos consigam desenvolver suas habilidades e competências. Construir potencialidades para que possam integrar-se na organização social. Assim como participar com autonomia na dinâmica cultural. Essa participação deve ser ativa para que se possa converter em força transformadora, integradora nos mais diversos espaços sociais.

Behrens (2013, p. 55) pode contribuir com as proposições que se vem elencando reflexivamente, na medida em que mostra como deve ser tratado o indivíduo e sua formação. Ou melhor, é uma exigência dos novos tempos, que o sujeito formando/cognoscente se realize como sujeito reflexivo, como indivíduo em ação, com criticidade. Com isso, deve ser valorizado em sua formação, a incerteza, a noção de inacabado, a provisoriade do conhecimento, e o ato questionador. Esses são requisitos a serem considerados na formação do sujeito/educador, ao mesmo tempo, servem como direções que possam municiar em intervenções da vida docente.

E as universidades que têm a ver com isso? Estão preparadas para formar profissionais capazes de desenvolver a crítica da cultura, social e política de seus formandos? Para que possam transmitir/assimilar na prática de seu ofício, o ato transformador/democrático na sociedade, as universidades devem perceber em seus processos formativos, programas e projetos, meios nos quais se forme, e educa para a globalidade do conhecimento.

A interculturalidade, a heterogeneidade da diversidade, das crenças, etnias, sociabilidade, raças, interpretações de mundos. Práticas sociais. Produções de saberes. Devem fazer parte do

currículo da formação docente. Porém, um problema se impõe. Conforme análise de Fávero (2011, p. 65), a universidade passa por sérias crises. Para exercitar suas atividades que lhe são inerentes, precisa antes, recuperar sua credibilidade social. Destarte, não será tarefa fácil. E o tempo deve ser considerado nesse processo, no sentido de que a recuperação demanda de tempo suficiente.

As consequências disso são devidas alguns problemas enfrentados pela atual universidade. Fávero aponta como entrave, a execução de suas funções. A questão orçamentária que a o seu ver não consegue desencadear continuidades em atividades e o “bom funcionamento acadêmico/científico”. “Entre outros empecilhos, não se pode deixar de citar o descompasso entre as pesquisas produzidas nas universidades” e as exigências sociais do país. A isso, pode associar a produção tecnológica e cultural *in loco* universitário. Esses aspectos pontuais têm inserido o espaço universitário em lugar desprivilegiado, no bojo das discussões de especialistas nacionais e internacionais, sobre educação (FÁVERO, 2011, p. 62-3).

A esse respeito, Tardif (2010) assinala que os conhecimentos produzidos para a formação do magistério têm sido pautados, até agora, em matérias disciplinares, que não o bastante, tem relação periférica com o real. Lugar de prática docente, ou “numa redoma de vidro”. Torna um problema, quando esse conhecimento fragmentado deve ser colocado em prática, nos já reconhecidos estágios curriculares. A universidade, nesse sentido, mostra incapacidade evidente, em articular em seus cursos a *práxis*, emanada entre a teoria e a prática escolar. Enquanto Tardif observa que a teoria é produzida *a priori* sem relação com o mundo da vida, Perrenoud (2002, p. 22) adverte, porém, que nos mais variados domínios sociais, especificamente, o de formação de professores, eis aí, diz-se de passagem, que seja a universidade, ou entidades do gênero se dá ênfase exacerbada a formação prática. Ainda segundo Perrenoud, é uma prática que deve ser refutada o mais cedo possível, no intuito de evitar consequências danosas, a formação/desenvolvimento de competências. O mais sensato é como já foi abordado no quadro acima, o permanente diálogo entre teoria e prática na formação do educador.

Embora haja os problemas apontados no universo acadêmico, é possível vislumbrar saídas. Mesmo que pareça impossível, tentando sanar esse impasse histórico da formação, Fávero (2011, p. 68) sugere que “uma das formas da universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem” suas funções que propuseram se especializar, e isso deve acontecer, segundo a autora, nas mais diversas áreas do conhecimento.

A formação pretendida deve ser de tal forma organizada, que se caracterize como meio de formar para a produção de conhecimentos e desenvolvimento culturais e sujeitos pensantes e não só práticos. Ainda capazes de construir e reconstruir a realidade na dinâmica do movimento social. Intervendo, ainda, com qualidade na produção cultural, agregando valores humanos.

Fávero acredita que isso pode levar os sujeitos a pensar, em processo cultural e não a formação de máquinas, que sempre repetem as mesmas coisas. Sujeito humano. Não máquina passiva e inerte. Nesse interim, cabe a afirmação de Freitas (2011, p. 102), quando diz que a “formação teórica do professor corre sérios riscos”. Pois, como esse autor pondera, o tecnicismo avança no sentido de transformar o contingente de educadores em práticos. Ocorre para o bel-prazer do capital. Nisso pelo fato de o professor fazer parte da realidade social, pode incorrer nas influências da tecnocracia, dos ditames nacionais e internacionais, da nova ordem mundial. Que tem compromisso em derrubar as fronteiras empecilhantes do consumismo e da produção em escala global.

Para entender melhor o que acontece nessa dinâmica de interesses, Freitas, acredita que sociólogos assim como economistas comprometidos com a democracia, podem ajudar a esclarecer melhor as consequências do capitalismo na vida prática da formação humana. Certo é, que se exigirá muito mais da formação dos professores e da educação. Que estejam preparados

para os novos tempos que cultura, tecnologia, e estreitas relações comunitárias entre a geografia mundial, se tornaram pedra de toque final, na nova ordem mundial.

Não se pode esperar que isso já exista. Ou melhor, a apropriação dos novos processos globalizantes por todos. Principalmente no espaço universitário. É importante a formação para a totalidade. Perrenoud (2002, p. 11) diz que “o século XXI está apenas começando, mas por enquanto ele tem a mesma cara do século passado”. Por que será? Tudo indica que o peso do aparecimento das tecnologias tem a ver com a afirmação tão genérica de Perrenoud. De outra maneira as universidades estão priorizando o estímulo à criação tecnológica, interpretada ao desenvolvimento de cultura, consciência política e ética na formação acadêmica? Se isso não ocorre, é o desejável.

Perrenoud (2002, p. 15) diz que a qualidade de uma formação está ligada diretamente a qual concepção de educação se tem como basilar, e/ou referencial. Pode-se pensar ainda, qual corpo teórico/prático serve como norteador de base e princípios, na direção a ser perseguida como ideal. O mesmo autor pensa que “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas”. A decisão tomada de empréstimo é a formação cidadã/democrática por se fazer mais justa, e igualitária em seus pressupostos teórico e prático.

Essa opção é importante porque, de conformidade com o que diz Freire (1996, p. 26), o educador democrático precisa conduzir seu formando ao desenvolvimento da criticidade, curiosidade e insubmissão. Esse argumento é válido, de modo que insere a formação do professor, necessariamente, na aprendizagem dos meios sociais de cultura e tecnologia.

Conforme Kramer (2013, p. 172) se apresenta nessa questão, não é possível um formador formar seu educando com os conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao exercício de suas funções profissionais e sociais, se esses profissionais não puderem construir seus próprios conhecimentos. Por essa razão, o currículo de formação dos profissionais da educação não pode deixar de prescindir de uma sólida organização das demandas sociais. Inclui aí, a diversidade cultural, eixos sobre interculturalidade, formação política, técnica e tecnológica.

Perrenoud (2002, p. 12) corrobora essa ideia, observando que os “romancistas de 1950 não previram o avanço das tecnologias eletrônicas, da biotecnologia, nem mesmo da internet”. Obviamente, esses avanços ocorreram do ano 2000 para cá, influenciando o campo da formação curricular. De qualquer modo, para esse autor, os avanços tecnológicos não fizeram com que todos os setores sociais andassem em sentidos paralelos. Simplesmente, por causa das “relações de força”. Mas pode-se pelo menos idealizar um modelo de formação.

Parafraseando Rios (2006, p. 69), o educador competente precisa realizar sua função específica. Aí está a não submissão aos ditames autoritário do pedagogismo tradicional. Acrescenta-se, a sociedade da informação exige um currículo flexível e que contemple necessidades sociais, culturais e políticas, numa relação de práxis.

A esse respeito, Behrens (2013, p. 81) afirma que o desafio na sociedade da informação, é como interpretar o conhecimento. “Como acessar o conhecimento”. “Produzir novas informações com criticidade, ética e visão global”. Conclui-se, portanto, que o currículo na formação universitária deve dar de conta desse tipo de imposição globalizada. Sujeito holístico, crítico, criativo, e produtor de cultura, ético e politizado. Um novo mundo, uma nova universidade, um novo currículo.

### O PROFESSOR QUE BUSCA IR ALÉM DA DICOTOMIA TEORIA/PRÁTICA

O conhecimento tem sido historicamente produzido sem considerar a relação teoria/prática. A esse respeito Dewey (2007, p.47) faz um estudo profundo sobre a relação do indivíduo com o

mundo. O autor observa que a humanidade esteve totalmente voltada para as influências que ocasionaram na produção de um conhecimento dualista. Exemplifica com cisões entre “conhecer e fazer”, “corpo e mente”, “conhecimento teórico e prático” e daí por diante.

Esse modo de ver as coisas e o mundo traduziu em separação demarcada entre um indivíduo e outro. Assim, podendo ser considerado o marco inicial de um pensamento egoísta humano. Com isso, uma espécie de filosofia dualista foi instalada no cerne social, causando consequências duais por meio das ações dos indivíduos.

Não poderia a epistemologia construída a partir da filosofia mencionada deixar de adentrar no espaço escolar. De acordo com Dewey (2007, p. 47-48), as conexões do pensamento dualista nos procedimentos educacionais, embora não tão visíveis, causaram suas influências nesse setor. É importante frisar que a educação sofreu substancialmente dos efeitos da filosofia dualista produzindo concepções equivocadas da relação indivíduo e mundo, encontrando seu clímax pondo limites entre a relação do conhecimento com os interesses sociais, assim como liberdade e controle social.

A partir desse quadro se observa a separação entre mente e o indivíduo. Por consequência. Na realidade a ideia de um indivíduo dotado de capacidade mental ou um eu individual completo é um fato recente. Segundo os estudos de Dewey (2007, p. 48), tanto na Grécia como na Idade Média, o indivíduo era considerado como canal de manifestação superior para aquela através da razão, e nesta como inteligência divina.

Importa produzir um quadro em que se pode observar a gênese de um pensamento fragmentado. Portanto, foi da Grécia à Idade Média que se configurou um modo de pensar e produzir conhecimentos num dístico entre teoria e prática. Com os gregos surgiram a ênfase teórica. A elaboração de teoria sem experimentação. Mesmo porque o conhecimento produzido com influências do indivíduo era tido como frágil. No dizer de Dewey, era produzido somente por meio de observações rigorosas no limite das especulações irresponsáveis, sem preocupações de teste, ou confronto com resultados encontrados por outros. A produção ao sabor da razão, validada pela sua estética e prestígio do autor.

Com o desenvolvimento dessas ideias foi-se aparecendo o individualismo econômico e político no séc. XVI em consonância com o aparecimento do protestantismo propiciou o direito e dever da produção de conhecimento pelo indivíduo. A ideia de que o indivíduo poderia ser produtor de conhecimento deu espaço para uma consciência individual, a ponto de entender que poderia obter conhecimento por si mesmo. Embora o conhecimento seja entendido como produzido a partir do indivíduo ficou trancafiado ao mundo individual.

Neste contexto, em termos educacionais, apareceram reformadores, como Locke entre outros, que defenderam o direito a observação e produção pessoal de conhecimentos. A aprendizagem adquirida por outrem era veemente criticada, mesmo que suas crenças fossem verdadeiras. A observação e experiência pessoal se tornou princípio básico na legitimação do conhecimento.

Nesse momento era direcionada intensas críticas a falta de relação direta do indivíduo e o mundo em situação dialética. Buscava-se a liberdade de ação e investigação em detrimento do afastamento do indivíduo da experiência com o mundo. A teoria do conhecimento foi criação desse movimento. Dewey (2007, p. 50), assinala que o forjamento da mente no indivíduo como ser que conhece em relação ao mundo, produziu um abismo, surgindo o questionamento. Passou-se a existir um eu autossuficiente, com isso, entre “a mente que conhece e o mundo”.

Portanto, a filosofia do séc. XVII impulsionou um pensamento que considerou o eu como ser capaz de conhecer diante do mundo. Porém, a existência de um sujeito que conhece num mundo/objeto cognoscente impôs a exigência da resolução do dilema, como se dá o conhecimento mediante a interação do sujeito com o mundo. Surgiu por esse motivo, teorias que se preocuparam

em defender posições extremadas como a impossibilidade de se conhecer o mundo como de fato é, ou não existindo mundo além da mente, ou ainda, que “o conhecimento não passa de certa associação de estados próprios da mente”. Assim, o importante é entender que essas ideias se tornaram amplamente aceitas, evidenciando que a mente se afastou do mundo (DEWEY, 2007, p. 50).

Será que a universidade se deu conta desse fato, e buscou fazer interagir o sujeito com o objeto a ser conhecido? Muito provavelmente não. A preocupação atual com a formação do professor tem sido canalizada pela observação de certos aspectos, como é o caso do profissional que precisa dar de conta de demandas sociais, e ao mesmo tempo, aquele sujeito que se põe em constante processo de aprendizagem. Pois, em consonância com as ideias de Dewey (2007, p. 11), “[...] o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação [...]”. Se pondo sempre em processo de contínuo aprendizado.

A essa expectativa de formação, Borges (2012, p. 37-38) soma ainda, que “o professor é, sobretudo, um estudante permanente, um leitor atento, um pesquisador inquieto”. Porque entende-se que o conhecimento é incompleto. Por isso mesmo, o profissional precisa estar em constante atualização, buscando produzir novos conhecimentos e que sejam significativos para o campo de atuação profissional. Nesse processo de busca, é importante considerar os aspectos “social, econômico, político e cultural”.

Segundo a autora citada, está sendo estimulada uma prática de produção empírica nas instituições. A produção do conhecimento nesse caso, parte, então, da dúvida gerada no campo da atuação profissional. Pressupõe a utilização da pesquisa, como referência na aquisição do conhecimento pensando um currículo para a formação de professores, Borges (2012, p. 37), entende que, “a formação docente por meio da pesquisa torna-se, assim, componente curricular referencial para o futuro professor compreender a realidade na qual se insere a fim de poder transformá-la, quando necessário [...]”. Assim, evidenciando uma postura indagadora ao mesmo tempo que propositiva na interação com o conhecimento.

Entendendo o conhecimento humano limitado, vislumbra-se então a possibilidade de inserção no currículo da Universidade, a prática da pesquisa, como componente da produção contínua de conhecimento, sempre visando compreender para transformar o entorno da ação profissional.

Tudo indica que esse ideal de formação com pesquisa não condiz com a realidade atual da prática pedagógica da Universidade. O intento de formar o professor pesquisador parece ficar no mundo das hipóteses. Os benefícios da pesquisa como espinha dorsal do currículo na formação do professor são apontados sem cessar. É possível observar os auspícios da formação com pesquisa na seguinte proposição.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

A intenção de formar o professor como sujeito de pesquisa, produtor de conhecimento, tem sido bastante divulgada. Verifica-se, portanto, que a pesquisa como elemento da formação do professor, insere o profissional na busca de novos conhecimentos significativos capazes de atender as demandas da prática docente.

A reflexão na prática, é algo que se quer. A reflexão aliada a pesquisa pressupõe-se processos de alimentação do processo formativo de professores. Contudo, o sujeito precisa estar em

atitude de questionamento, levantando hipóteses, pesquisando, sendo aberto para o mundo das experiências. É preciso buscar novas estratégias para resolver os problemas enfrentados na prática. Assim, pesquisar e refletir são indispensáveis na visão da autora.

Mas por que essa nova estratégia de formação? É possível entender a partir dessa indagação, o interesse da Universidade, ou instituições de formação de professor, tender a uma ruptura com os pressupostos da formação baseada na histórica divisão teoria/prática. Será que esses espaços de formação humana do sujeito mediador do processo ensino/aprendizagem têm pautado em suas práticas pedagógicas a formação pela pesquisa? Tudo indica que não.

Segundo Severino (2007, p. 29) a Universidade implantada no Brasil, totalmente sem as condições mínimas para funcionamento de pesquisa, não pode formar o profissional para a pesquisa. Tendo como objetivo apenas profissionalizar, mediante a memorização de informações, técnicas e habilidades, logicamente está condenada ao fracasso. Tornando-se um grande equívoco da formação em nível superior. A Universidade agindo assim, “[...] só pode mesmo reproduzir as relações sociais vigentes na sociedade pelo repasse mecânico de técnicas de produção e de valores ideologizados”. Para esse autor, a Universidade fracassa porque não forma para a consciência social, a ciência. O indivíduo para a sociedade.

Behrens (2013, p. 20) corrobora essas colocações frisando que “a tendência acentuada nas Universidades passa a ser tecnizante, com finalidade específica de objetivar a natureza. Com esse pensamento, caracteriza-se por uma formação utilitarista, técnica e científica”. Esse quadro expõe uma crítica ao processo que se faz presente pela via do paradigma newtoniano-cartesiano. O ensino baseado neste paradigma tem sido substancialmente criticado. Mas ainda é praticado uma pedagogia tradicionalista na Universidade, que não condiz com as necessidades da sociedade atual.

Demo (2011, p. 12), analisando a situação da pesquisa nas instituições educativas, ressalta que a pesquisa tem sido praticada somente por alguns poucos especialistas. Porém, devido ao seu poder formador do cidadão é preciso ampliar a atividade pesquisadora com todos os cidadãos. Para isso, é preciso uma espécie de desmitificação, existente entre o ensino e a pesquisa. Contudo, essa situação é “tomada como marca definitiva da nossa realidade educativa e científica [...]”. Não obstante, existe aqueles que não se importa com o estado de reprodução percebida dentro da universidade. E que, segundo o autor, observa-se o agravamento do ensino mecânico no período noturno das instituições, com os professores em carga horária reduzida e os alunos recebendo ensino e o professor não passa de indivíduo que dá aula.

Esse diagnóstico faz sobressair o descaso com a falta de formação para a mudança. A pesquisa tem sido pensada como fator decisivo capaz de mudar o estado em que se encontra a dinâmica universitária. Pesquisar para o professor se tornou desejável no intuito de produzir novas ferramentas de ensino e aprendizagem. Proporcionar a criatividade como meio alternativo ao ensino mecanicista. A memorização, o ensino, o professor “dialético” não serve mais a educação que se quer como instancia de preparação cidadã, do sujeito criativo, que pensa, reflete sobre suas ações, e capaz de iniciativa. Em síntese, o profissional reflexivo formado pela prática da pesquisa.

Assim, surge a necessidade do professor reflexivo, como mediador de práticas significativas para um processo ensino/aprendizagem alimentado por valores condizentes com a capacidade humana, de se refazer pela prática da descoberta, proporcionada pelo ato da pesquisa. Até mesmo porque segundo Demo (2011, p. 15), “quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar”, sempre nesse movimento para que a pesquisa se torne algo relevante socialmente.

A noção do professor reflexivo, segundo Alarcão (2011, p.44), “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Este profissional ainda

é conceptualizado como aquele que sabe lidar com as incertezas da prática em determinados momentos que exige de criatividade, sensibilidade, técnica, ciência e arte. Segundo Mendes (2007, p. 76), formar professores numa perspectiva reflexiva,

[...] viabiliza a formação específica e pedagógica como saber (teoria) e o fazer pedagógico (prática) a ser desenvolvida em sala de aula e fora dela, para que, nessa interdependência de saberes, perceba qual é sua visão sobre mundo, educação, sociedade, cultura, professor, aluno, escola, currículo, planejamento e, igualmente, perceba quais os saberes que está construindo com a prática docente e discente, estabelecendo a relação saber-fazer como prática.

Observa-se que a autora coloca o professor reflexivo como centro orientador da formação autêntica do professor. Este formado na perspectiva da reflexão pressupõe produção específica sobre os diversos determinantes da sua profissão como se pode ver no quadro acima. Aspectos estes que variam do espaço da sala de aula até o extremo da sociedade. É importante destacar a conexão que se faz entre o saber e o fazer como relação intrínseca do processo ensino/aprendizagem do aluno e da formação do professor. Isso porque, a teoria e a prática, jamais podem ser dissociadas na dinâmica do trabalho docente, e da formação de professores.

A separação, diga-se de passagem, vista ainda hoje, entre teoria e prática, pode-se remontar às influências das teorias dicotômicas, como se mostrou. Na sociedade atual se observa intensas mudanças nos seus mais diversos domínios, exigindo cada vez mais da educação valores propícios à produção da cidadania. Uma vez que ações individuais devem estar atreladas ao interesse do coletivo.

Os processos gerais de mudança, que se faz sentir no seio social devem passar pelo crivo humano. Historicamente, ações individuais vêm criando processos que não condiz com a convivência humana. A exigência atualizada da sociedade com relação a formação de professor é que este deva mediar o conhecimento entre o sujeito e a sociedade. A consecução de um sujeito participante na realidade. Este empreendimento pode ser iniciado com a introdução do hábito da pesquisa. Formar o sujeito para intervir na realidade social por meio do conhecimento e da elaboração própria enquanto sujeito produtor de ciência com sensibilidade ética e estética.

Ainda, na educação básica é possível desenvolver meios em que os alunos vão produzindo ciência mediante a prática da pesquisa. De acordo com Demo (2007, p. 50), historicamente, a prática da descoberta, cientificamente, tem sido empreitada por grupos especialistas. Porém, a pesquisa deve ser entendida como ferramenta de emancipação democrática. O autor sugere que a pesquisa se inicie ainda com alunos na pré-escola.

Assim, o aluno que se familiariza com os processos do ato pesquisador, ao chegar na universidade não terá problemas de continuar pesquisando. Com elaborações próprias. Ajudando o conhecimento avançar. Nesse aspecto, Schön (2000, p. 138-139) mostra que o aluno aprende para fazer diferente, demonstrado na metáfora musical em que o mestre ensina o aluno a executar a música de modo semelhante como ele executa a mesma música. No final o mestre pede que o aluno execute a música improvisando, explorando novas formas de executar a mesma obra. Isso, diz respeito ao aluno que aprende a pesquisar na escola para continuar pesquisando, elaborando cada vez mais seu conhecimento, criando novas alternativas de intervenção na realidade.

Num dos extremos da relação teoria/prática desenvolveu o positivismo, que tem influenciado substancialmente a educação, gerando, com isso, professores conteudistas, preocupados com resultados, produto final. Porém, a pedagogia tradicionalista, nesse contexto não oferece oportunidade para o desenvolvimento da prática da pesquisa, simplesmente, por ser processo contínuo exigindo o questionamento e a produção do conhecimento num buscar sem fim. Do lado

do professor Demo (2007, p. 49) esclarece que tem “[...] a visão empobrecida do ministrador de aulas, ainda em grande parte pessoas que detêm apenas graduação, sem experiência comprovada no campo científico”. Porém, isso não quer dizer que o graduado não possa produzir ciência. O que se quer colocar em relevo é a banalização na condição de ser apenas repassador de conhecimento produzido por terceiros. O autor defende que o professor deve ser pesquisador. Pois só assim pode formar com pesquisa.

O professor da educação básica como se pôde observar, precisa se engajar no mundo da pesquisa. Entender que seus alunos podem se instrumentalizar desde cedo nos princípios da pesquisa. Desse modo, conseguir elaboração própria rumo a emancipação social, desenvolvendo a capacidade crítica, produtor de ciência a fim de criar meios alternativos de mudança do contexto instalado na sociedade tecnocrata. Contudo, para que os professores da educação básica ensine seus alunos por meio da pesquisa, é mister e urgente que esses mesmos professores possam experimentar a produção da pesquisa também em sua formação inicial no contexto das IES de formação profissional, e que se aprenda para o conhecimento e não para a alienação confinada somente num dos extremos da relação teoria/prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto buscou-se fazer com que a formação de professores em meio aos novos aspectos do paradigma da sociedade informacional se fizesse de modo que a formação para o conhecimento, não se subjugasse pela informação, e sim pelo ato da pesquisa. O saber experiencial dos professores podem ser pesquisados por eles mesmos a fim de produzir o conhecimento necessário aos desafios que são colocados pelo cotidiano escolar.

Um programa de formação de professores em que se fundamente pelo interesse em validar o conhecimento dos professores pode ser alternativo ao mundo em constante transição como se pode verificar na pós-modernidade. De fato as tecnologias estão presentes produzindo informações e inovando a todo tempo em novas configurações que dificilmente os professores podem acompanhar seu desenvolvimento, mas é possível uma formação da melhor qualidade, que pode colocar o professor frente aos desafios da sua prática, de modo mais preparado para os desafios da formação humana.

Munir os professores do ferramental próprio da pesquisa científica é fundamental para que estes desenvolvam hábitos e possam produzir conhecimento, e utilizar das informações disponíveis nos vários canais multimídia, para elaborar o conhecimento de sua formação pedagógica, como requisitos ao enfrentamento da grande massa informacional a que é submetido a todo instante.

Só um professor que pesquisa sobre seus problemas pedagógicos pode estar mais bem preparado a fazer a ligação necessária entre teoria e prática. Tão importante quanto produzir conhecimento é conseguir observar a prática na teoria e vice-versa, nem um nem outro se sobrepondo. Dessa maneira, é que se pode pensar num professor pesquisador para uma formação mais coerente com os desafios das demandas sociais, assim como da prática pedagógica escolar.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 8).

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BORGES, Livia F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: fonte de produção de conhecimento, de tecnologia e de cultura. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do Educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES, Bárbara Maria Macedo. Formação de professor: reflexões sobre o aprender a ensinar. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. - 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NÓVOA, António. **O professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TORTAJANA, Ramón Flecha e Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no séc. XXI**: desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

---

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS  
VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES  
ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE,  
INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR**

***REFLECTIONS ON EDUCATIONAL PRACTICES LIVED IN  
THE SUPERVISED STAGE OF THE PEDAGOGY COURSE:  
CORRELATIONS BETWEEN EDUCATIONAL PRACTICES,  
TEACHING PRACTICE, INTERDISCIPLINARITY AND  
POPULAR CULTURE***

**Amós Santos Silva**

**Minicurrículo**

Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), é membro do Grupo de pesquisa Formação de Professor e Profissionalização Docente (UFPE/CAA) e do Grupo Gestor (Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre). Email: amossantoss10@gmail.com

**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**

**Minicurrículo**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Associada do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da mesma Universidade. É pesquisadora-colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Email: ninaataide@gmail.com

## RESUMO

Este referido trabalho é resultante das discussões e reflexões proporcionadas pela disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) na qual vivenciamos variadas situações de ensinar, aprender a elaborar, planejar, executar e avaliar projetos de ensino para as crianças que são os sujeitos e atores no processo de ensino-aprendizagem. Discute os conceitos de práxis, prática docente e prática pedagógica (MELO, 2014; VÁZQUEZ, 1977), fazendo concomitantemente uma relação com a organização didática da aula (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2002; PERRENOUD, 1998; VEIGA, 2008, dentre outros)., utilizando tal arcabouço teórico como base para a elaboração e análise das regências realizadas na escola na qual o estágio foi desenvolvido. Nas regências de aula requeridas pela disciplina em questão, buscou-se articular os conteúdos na perspectiva da interdisciplinaridade escolar com a problemática da necessidade de promoção e valorização da cultura popular regional. Em suma, entende-se que é neste caminho investigativo e reflexivo que compreendemos o estudo da realidade do estágio supervisionado no Ensino Fundamental I, processo este que ao interagir com a realidade do cotidiano da sala de aula, busca-se dialogicamente favorecer a construção de uma práxis reflexiva da ação docente, formando, assim uma concepção do estágio como espaço formativo para criação e reflexão do futuro professor.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Práxis Educativa. Prática Docente. Interdisciplinaridade. Cultura Popular.

## ABSTRACT

*This work is the result of the discussions and reflections provided by the subject Supervised Internship in Basic Education I of the Pedagogy course of the Federal University of Pernambuco (UFPE-CAA) in which we experience various situations of teaching, learning to elaborate, plan, execute and evaluate projects for the children who are the subjects and actors in the teaching-learning process. It discusses the concepts of praxis, teaching practice and pedagogical practice (MELO, 2014; VÁZQUEZ, 1977), concomitantly making a relation with the didactic organization of the class (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2002; PERRENOUD, 1998; VEIGA, 2008, and others), using such a theoretical framework as the basis for the elaboration and analysis of the regencies carried out in the school in which the stage was developed. In the classroom regencies required by the discipline in question, we sought to articulate the contents in the perspective of school interdisciplinarity with the problematic of the need to promote and enhance regional popular culture. In short, it is understood that it is in this investigative and reflexive way that we understand the study of the reality of supervised internship in Elementary School I, a process that, when interacting with the everyday reality of the classroom, seeks dialogically to favor the construction of a reflexive praxis of the teaching activity, thus forming a conception of the stage as a formative space for the creation and reflection of the future teacher.*

**Keywords:** Supervised Internship. Educational Praxis. Teaching Practice. Interdisciplinarity. Popular Culture.

## INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado no Ensino Fundamental I do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho – um dentre os variados campos de atuação do pedagogo – que se apresentam numa relação interinstitucional (Universidade/escola). Esta relação entre um

## REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

professor experiente e o aluno estagiário, feito por interposto do docente acadêmico orientador, fomenta possibilidades para que o mesmo se forme também como autor de sua prática, de modo que correlacione os saberes da formação e os “problemas” profissionais gerados e explicitados nos espaços de formação e de exercício da profissão (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006).

O desenvolvimento dessa experiência formativa promove uma aproximação, por meio deste estudo, com a possibilidade de compreensão da realidade educacional local através do seu campo de estágio, algo que ocorrerá no desenvolvimento de atividades concernentes à docência (desenvolvimento/regências de aulas) em espaços escolares no ensino fundamental I anos iniciais. Portanto, concebemos que o estágio propicia pedagogo/a em formação conhecimentos e aprofundamentos de um de seus campos de atuação, bem como, atenuará à relação teórico-prático da realidade com os conhecimentos advindos dos diversos componentes curriculares estudadas ao longo do curso.

Nesta perspectiva de estudo aprofundado, ressaltamos que o mesmo exige de quem o faz uma postura crítica e sistemática (FREIRE, 1982), sendo este um exercício que nos exige a tomada de uma postura que se distancie da passividade, nos levando a buscar relações entre o conteúdo em estudo (realidade do estágio no ensino fundamental I) e outras perspectivas nas quais o conhecimento apresente relações (autores estudados e pesquisas estudadas no âmbito da formação na Universidade).

Os estudos e pesquisas acerca do estágio obtiveram consideráveis avanços no que tange a compreensão da relação teoria e prática que apontou perspectivas novas sobre a concepção de estágio. Nessa direção, a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará, e dessa forma o estágio se afastará da compreensão de que o mesmo seria apenas a parte prática do curso. Isto por sua vez acarretará numa nova postura de redefinição do estágio como meio que deve caminhar para a reflexão, sendo assim feito por intermédio da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012).

O estágio enquanto “pesquisa” se dá a partir da percepção do mesmo como um instrumento de formação dos futuros professores. A importância dessa concepção de estágio se traduz na possibilidade que existe em promover aos estagiários, a partir das situações que emergem do estágio no ensino fundamental, o desenvolvimento de uma postura investigativa que desenvolva uma compreensão e problematização das situações que ocorrem nos contextos institucionais. O estágio nesse sentido é pensado como práxis que não concebe mais uma aprendizagem da docência restrita a cópia de modelos bem sucedidos, mas como possibilidade criadora e reflexiva dos professores em formação (MELO, 2014).

Esse movimento de valorização da pesquisa no estágio, ou seja, o estágio como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis, esteve atrelada concomitantemente ao desenvolvimento da perspectiva de concepção do professor como um “profissional reflexivo”<sup>1</sup>. Nesta perspectiva de professor crítico reflexivo e/ou professor pesquisador, ocorrera uma “fertilização” para o campo de realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas no estágio.

Deste modo, os currículos de formação de professores começaram, em específico por meio do estágio supervisionado na educação infantil e ensino fundamental, a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas tomando a prática

<sup>1</sup> É atribuída a criação do termo “Professor reflexivo” ao professor e filósofo norte-americano Donald Schön (1930-1997), no qual este autor valorizando a experiência e a reflexão na experiência, bem como o conhecimento tácito, propunha conforme Pimenta e Lima (2012) uma formação baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como um momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, da análise e problematização dessa prática e da consideração do conhecimento tácito presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

docente existente de outros profissionais e dos próprios professores em formação nos seus contextos escolares (PIMENTA; LIMA, 2012).

No que tange o componente curricular de Estágio Supervisionado II, na qual são abordadas as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, denotamos a necessidade de pensarmos o estágio enquanto momento de reflexão de que esta prática docente – o ato de ensinar – está inserida na prática educativa, e que esta última contida também na prática pedagógica, de modo que todas se interpenetrem entre si.

Entendemos assim que tanto a prática docente quanto a pedagógica necessitam ser reflexivas para que possam ser constituídas como práticas transformadoras da realidade. Com relação ao estágio supervisionado, o mesmo sendo desenvolvido fundamentado na perspectiva da prática reflexiva pode contribuir para um fazer docente que não seja destituído de teoria. Na perspectiva de epistemologia da prática e prática docente reflexiva, o estágio supervisionado contribui para a reflexão sobre o fazer pedagógico do professor experiente (MELO, 2014).

O estágio supervisionado no ensino fundamental I, anos iniciais, possibilita também, através das observações da educação fundamental e das práticas dos professores deste ciclo, uma aproximação com as diferentes formas pelas quais as crianças se indagam sobre o mundo e sobre si mesma. Trilhando em diversos universos simbólicos, transitando entre a cultura erudita e a cultura popular, as crianças possibilitam o emergir de situações diversas, ao mesmo tempo em que vibram com descobertas e reconhece obstáculos (OLIVEIRA, 2005).

Notamos, portanto, que nesta disciplina de estágio supervisionado há uma preocupação em possibilitar aos alunos e futuros professores conhecimento e análise das situações que emergem da relação professor/aluno e do processo de ensino-aprendizagem. O estágio assim realizado permite-nos que se tragam contribuições através das reflexões sobre as práticas pedagógicas nas instituições escolares, de modo que o estágio não se faça por si só, mas que envolva uma articulação entre os diversos atores que compõe o trabalho docente e pedagógico. Será este, uma atitude crítica no estudo desta realidade-temática, uma atitude de adentramento com a qual se vai alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente (FREIRE, 1982).

É, portanto, neste caminho investigativo e reflexivo que compreendemos o estudo da realidade do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Processo este que, ao interagir com a realidade do cotidiano da sala de aula, busca-se uma compreensão/reflexão dialógica entre o fazer e ser docente. Este percurso percorrido para favorecer a construção de uma práxis reflexiva da ação docente, formando, assim, a concepção do estágio como espaço formativo para criação e reflexão do futuro professor.

## **SISTEMATIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Partindo da afirmação de que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, Vázquez (1977) demonstra que há a associação da palavra práxis comumente utilizada como sinônimo ou equivalente ao termo prática, algo que o mesmo busca apresentar-nos como conceitos diferentes. Tomando como base o marxismo e/ou o materialismo dialético, entendemos que a práxis diz respeito à atividade livre, universal, criativa e autocrítica, por meio da qual o homem faz e produz e transforma seu mundo humano e histórico a si mesmo (VÁZQUEZ, 1977). Nesse sentido, a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – enquanto atividade social transformadora – seu objeto, e desta forma não produz e nem pode produzir, uma teoria da práxis.

## REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

Compreendida então como atividade social transformadora, e ao entendermos que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, Vázquez (1977) está demonstrando que a práxis é uma atividade conscientemente orientada – com intencionalidade – o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade. A práxis, portanto, não é apenas atividade social transformadora, no sentido de transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, de tecnologias, é atividade transformadora também com relação ao próprio sujeito que, na mesma medida em que atua em determinada realidade/objeto, transformando-os, produz uma transformação em si mesmo.

Concomitantemente, ressaltamos que a atividade prática por si só não é práxis, do mesmo modo que a atividade teórica por si só não é práxis, visto que a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em um quanto no outro caso, permanece-se intacta a realidade. Desta maneira, mesmo a teoria sozinha não transformando o mundo, ela pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação (VÁZQUEZ, 1977).

A relação teoria e prática são e estão indissociáveis ao passo que a compreensão da realidade, ancorada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, para a práxis. Desta forma, compreendemos que o estudo, correlacionando teoria/prática através do estágio supervisionado no ensino fundamental I, deve refletir uma intenção fundamental que é a de atender e de despertar o desejo de aprofundamento, pois, “[...] estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1982, p. 03).

Concebemos, então, o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental não como um instrumento responsável pela “salvação” do curso, mas como eixo curricular que perpassando toda a formação possibilita aos estudantes pesquisarem-se a si mesmos (MELO, 2014), e isto efetivamente contribui para uma prática docente comprometida com os sujeitos aprendentes.

Partindo disto, à prática docente diz respeito ao fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente a atividade da docência. Deste modo, se entende que a função do professor é ensinar, e é precisamente nessa característica que se distingue de outras profissões, função esta que não existe isenta de conflitos e não é consensual, mas que tem seu reconhecimento e sua afirmação histórica a partir da luta do grupo profissional de professores (MELO, 2014). Sendo, pois, ensinar o ato de fazer aprender algo para alguém, o ensino se materializa como atividade relacional a partir da vinculação dialética com a aprendizagem.

Nesta direção, ao abordarmos sobre a percepção de que a prática docente é uma síntese reflexiva entre os conhecimentos advindos dos cursos de formação e as experiências com a docência, o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto apenas da vida na escola, de modo que provém também de outros âmbitos e elementos que pertencem ao domínio escolar (CUNHA, 1989). Esta mudança de compreensão acarreta também um novo sentido que é atribuído ao ensino, no qual este passa a ser entendido também como apropriação gradual, de modo que:

[...] a prática docente é resultado desse movimento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem em diálogo constante com o conhecimento teórico, sendo, pois, nesse movimento entre reflexão do fazer e a teoria que ocorrem as mudanças [...] o fazer do professor se insere em um fazer educativo, na função de ensinar. Nesse sentido, a prática docente estaria circunscrita na prática educativa, compreendendo por prática educativa as práticas sociais que só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação (MELO, 2014, p. 42- 44).

Entendemos que este fazer do professor é um ato educativo que tem como função primordial o ensinar, assim a prática docente é uma prática educativa estando esta diluída na sociedade e presente também no trabalho do professor. Se constituindo como elemento mais amplo e dentro desta encontraríamos a prática pedagógica circunscrita ao âmbito de objetivos e finalidades da educação, tendo como um de seus elementos a prática docente (MELO, 2014).

Percebemos que a prática docente está inserida na prática educativa, e que esta última contém também na prática pedagógica, de modo que todas se interpenetram entre si. Portanto, a prática educativa – práticas sociais que se tornam educativas pela explicitação, compreensão, e tomada de consciência de seus objetivos, que é tarefa da investigação científica na educação – pode se dar em qualquer ambiente da sociedade, e é intencional e se encontra presente no trabalho do professor, ou seja, em sua prática docente.

Neste momento ressaltamos que mesmo que ambas estas práticas (prática docente e pedagógica) pareçam sinônimos, visto que os dois conceitos estão relacionados com a ação do professor, existem diferenças entre as mesmas no que tange a abrangência da prática docente e da prática pedagógica. Nas teorizações de Melo (2014) *A priori* às práticas pedagógicas são aquelas com objetivos definidos, já as práticas educativas podem não vir acompanhadas de uma finalidade clara, por conseguinte a práxis pedagógica abrange as práticas que ocorrem no âmbito interno e externo ao educacional, é uma síntese desses elementos com vista a atingir os objetivos da educação. Sendo assim, compreendemos que, ao ser identificada como um dos elementos da prática pedagógica, a prática docente se refere à ação do professor, uma ação que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação no sentido de contribuir para a resignificação do fazer docente (MELO, 2014).

Desta maneira, entendemos que tanto a prática docente quanto a pedagógica necessitam ser reflexivas para que possam ser constituídas como práticas transformadoras da realidade. Com relação ao estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, este sendo desenvolvido fundamentado na perspectiva da prática reflexiva pode contribuir para um fazer docente que não seja destituído de teoria.

### **Aula: Um trabalho criativo, colaborativo e rigoroso**

Trazemos inicialmente nossa compreensão do que propriamente seria uma “aula”, tomando como arcabouço colaborativo neste trabalho as contribuições de Veiga (2008) e Libâneo (1994). No texto “Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata” esta primeira autora sugere que a aula deve emergir através da consideração da integração entre a instituição educativa e o contexto social no qual as atividades são/serão desenvolvidas. Paralelamente, a aula é um lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar), este preparado e organizado pelo professor e seus alunos (VEIGA, 2008).

A organização didática da aula e o seu desenvolvimento deve abarcar a compreensão da mesma como um projeto colaborativo de ação imediata, de modo que se interligam a participação dos diversos sujeitos envolvidos neste processo. Nesta perspectiva:

Um projeto colaborativo para a organização da aula procura dar conta de processo didático em toda sua abrangência. Objetiva orientar a reflexão com base na prática e para a prática, sendo um instrumento norteador da vida pedagógica que é gestada ao longo da aula. [...] Destaco a organização da aula como projeto colaborativo para nossa reflexão, buscando abrir caminhos para [...] as contribuições deste estudo [...] para o campo da aula e, ao mesmo tempo, estes buscam compreender que a concretização do projeto colaborativo depende do envolvimento e da participação ativa de professores e alunos (VEIGA, 2008, p. 267- 268).

## REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

No projeto colaborativo apresentado entendemos que, sendo tão complexo como é o processo de organização da aula, a mesma não pode resultar de um movimento mecânico e simplista. Desta forma composta por situações complexas, a organização didática da aula requer um trabalho criativo, colaborativo e rigoroso.

Para cargo de definição, o projeto colaborativo de organização da aula é um projeto de ação imediata mais dinâmica, pois, nos remete à reflexão da aula em sua totalidade, no bojo da relação processo-produto, sendo este um meio para favorecer a unidade que se vai construindo no próprio processo de elaboração e em razão de princípios teórico-metodológicos que o fundamentam. Este, portanto, “[...] objetiva evitar a improvisação das tarefas docentes articuladas com o projeto político-pedagógico da instituição educativa e, mais especificamente, com o projeto pedagógico do curso” (VEIGA, 2008, p. 268). Assim, o que ocorre na aula vai muito mais além do que apenas transmissão e recepção de informações, se constituíram de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num determinado cenário social que define demandas para a aprendizagem, tendo o professor como organizador do processo didático e o mediador dessa ação.

O objetivo principal da organização didática da aula é possibilitar um trabalho mais significativo e colaborativo, representando um movimento de reflexão e decisão em todos os processos de desenvolvimento da aula. Neste sentido, o professor e seus alunos devem iniciar tal proposta colaborativa com o levantamento de uma série de questões norteadoras, tais como: Para quê? O quê ensinar? Como? Com o quê? Como avaliar? Para quem? Quem? Quando? Onde?.

Discorreremos previamente acerca das “respostas” para tais questões com o intuito de demonstrarmos, como já falamos anteriormente, que o processo de organização da aula por ser extremamente complexo não pode resultar de um movimento “mecânico e simplista”. O “Para quê?”, tendo a premissa inicial de que as atividades do processo didático possuem sempre um caráter intencional, refere-se às intencionalidades e finalidades, que no caso da educação:

As intencionalidades ou finalidades da educação são de natureza filosófica e política, colocando-se sempre no horizonte das aspirações e necessidades humanas. As intenções educativas [...] visam às aspirações mais amplas do processo educativo. As finalidades representam metas muito gerais [...] os fins expressam o tipo e o estilo de formação que se pretende alcançar (VEIGA, 2008, p. 276).

Os objetivos são formulações que derivam das intenções, estes mesmos objetivos considerados como um guia para orientar o processo didático, e assim apresentam duas funções principais: a orientadora, visto que servem para guiar o processo didático; e a clarificadora, pois além de impulsionar a reflexão sobre o que, o para que e o como, esta também aclara os propósitos e as intenções educativas. Neste sentido, os objetivos educacionais orientam a tomada de decisão no planejamento, sendo proposições que expressam com clareza e objetividade a aprendizagem que se espera, e que estes mesmos objetivos norteiam a seleção e organização dos conteúdos, a escolha dos procedimentos metodológicos e definem o que avaliar (GONÇALVES; LARCHERT, 2011).

Em seguida, temos a questão “O quê?” que se refere ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, porém, o termo conteúdo não se restringe apenas a uma simples seleção de conhecimentos. O conteúdo abarca concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores, e normas que são colocados na prática pedagógica, sendo o conteúdo um dos elementos estruturadores da organização didática da aula. Este é também elemento-chave para concretizar as intenções educativas, e “[...] relaciona-se com os objetivos, uma vez que é elemento adequado para o

desenvolvimento das capacidades do aluno” (VEIGA, 2008, p. 278). Correlacionadamente a isto, Libâneo (1994) afirma que:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua vida prática. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social; valores convicções, atitudes. (LIBÂNEO, 1994, p.128-129).

Entendemos assim que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere aos conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social, das relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando deste modo convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social.

Posteriormente em resposta ao “Como?” na organização da aula, Veiga (2008) apresenta a metodologia<sup>2</sup> como elemento de intervenção didática. Para a autora o método de ensino deve ser entendido como caminho para a formação de ações pedagógicas conscientemente organizadas, criticamente pensadas com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente “mais fácil” e produtivo no alcance das metas desejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos.

Na perspectiva aqui apresentada, o método de ensino não é único, mas sim pode pelo contrário ser métodos didáticos flexíveis a depender das necessidades individuais e grupais dos envolvidos nas atividades de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, as técnicas devem ser utilizadas pelo professor de forma consciente e permeadas pela intencionalidade, assim deixar-se-á de dar ênfase exclusiva à ação docente para propiciar também a participação do estudante.

Neste momento apresentamos a questão “Com que?”, questão esta que faz alusão a gama de recursos didáticos que fazem parte do desenvolvimento do processo didático em uma instituição educativa. Existe desta forma uma classificação dos recursos didáticos baseada na capacidade que estes meios possuem de colocar o aluno direta e indiretamente em experiências de aprendizagem.

Esta classificação, segundo os autores citados anteriormente, gira em torno do engajamento de três possibilidades: os recursos ou meios e/ou objetos empregados para motivar e dar significado aos conteúdos; os recursos escolares (laboratórios, biblioteca, vídeos, equipamentos e materiais diversos); e por fim a aglutinação dos recursos didáticos ou meios simbólicos que são responsáveis por aproximar a realidade do aluno (VEIGA, 2008; LIBÂNEO, 1994). Os recursos didáticos devem ser organizados na perspectiva plural para a adequação ao contexto metodológico, tanto com a participação direta e/ou indireta do aluno ante as experiências de aprendizagem, quanto para a valorização de experiências inovadoras por meio das tecnologias educativas (VEIGA, 2008).

Como pudemos evidenciar, todas as indagações levantadas são importantes para demonstrar que o processo de organização didática da aula é muito mais complexo e dialógico do que se pode pensar. Esta concebida em uma perspectiva de projeto colaborativo, como bem reitera Veiga (2008) se volta para a revisão da prática pedagógica, caracterizando-se principalmente

<sup>2</sup> O método tem um significado mais amplo, em seu sentido etimológico a palavra método veio do grego *méthodos*, de *metá* (pelo, através) e *hodós* (caminho). É, portanto, o caminho para se chegar a um fim, o método implica passos, momentos em uma sequência lógica e temporal. A concepção de método de ensino congrega um conjunto de disponibilidades pessoais e instrumentais organizados para promover a aprendizagem e desenvolver o ensino (VEIGA, 2008).

## REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

pela convivência colaborativa de professores e alunos que problematizam, discutem, analisam, decidem, executam e avaliam as atividades propostas coletivamente.

### **Planejamento: Instrumento de organização do trabalho docente**

Como apresentamos anteriormente, a prática educativa possui em seu bojo a intencionalidade e se desenvolve de forma sistemática, precisando ser organizada previamente o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola (FARIAS, 2010). Nesta parte do texto, primeiramente buscamos apresentar o planejamento escolar não como uma mera tarefa enfadonha e que consome tempo<sup>3</sup>, mas o compreendê-lo como um instrumento de organização da vida docente, algo que se apresenta como passo necessário para ressignificar esse fazer junto ao coletivo dos professores, de modo que se trabalhará o ato de planejar numa perspectiva pedagógica transformadora.

O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor (LIBÂNEO, 1994), sendo assim, é um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social. Desta forma o planejamento é um instrumento direcional de todo o processo educacional, visto que estabelece e determina as grandes urgências, indicando as prioridades básicas, ordenando e determinando todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001).

Buscando um pouco mais de detalhamento teórico, recorreremos a Farias (2010) que afirma:

[...] O Planejamento é ato, é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos fins, meios, forma e conteúdo. [...] é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exigem escolhas, opções metodológicas e teóricas. É também ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas (FARIAS, 2010, p. 107).

Parafraseando esta concepção do planejamento enquanto um ato político, social, intencional e que possui um amplo e complexo significado, Luckesi (2001, p. 108) reitera também que:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados (LUCKESI, 2001, p.108).

Neste sentido, entendemos que é fundamental para o ato de planejar compreender que este não é um ato neutro, nele o professor expressa seu poder e intencionalidade de mudar os rumos do fazer pedagógico. Um rompimento do discurso do reconhecimento das mútuas relações ente planejamento educacional, institucional e de ensino nos parece fundamental para a construção de uma prática que possibilite a escola e aos seus professores atuarem com autonomia no delineamento de seu trabalho.

<sup>3</sup> Nos relatos de alguns profissionais/professores trazidos por Farias (2010) em sua abordagem investigativa, na construção do planejamento existem diversos elementos que afastam os docentes dessa tarefa (tempo, escurecimento dos propósitos, condições desfavoráveis de trabalho, etc.).

A tarefa de planejar a ação docente envolve refletir sobre o para quê, o quê, como, e com quem ensinar, bem como sobre o resultado das ações empreendidas. As respostas a esses questionamentos traduzem os elementos constituintes dos planos de ensino, a saber: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e sistemática de avaliação (FARIAS, 2010). Portanto, é no planejamento que definimos não só os conteúdos de acordo com o calendário escolar, mas também delimitamos questões importantes, como o que queremos que nossos alunos venham a fazer/conhecer? Por que este conteúdo e não aquele? Quais atividades? Com qual tempo e recursos contamos?

Ressaltamos que os objetivos dizem respeito ao destino, aos resultados e propósitos da ação, que expressam ideias, valores e projetos do que deve ser o aluno como sujeito na sociedade, sendo como horizonte, alicerce, fundamento e guia da nossa prática docente. Acerca dos conteúdos, existe a necessidade de se repensar qual a forma de seleção, organização e trabalho dos saberes escolares, interrogando-nos sobre qual verdade é retratada nos conteúdos e se trazem respostas às necessidades e interesses dos estudantes. Devemos atentar ainda para uma organização curricular que considere, de acordo com Farias (2010), a gradação das dificuldades conceituais, e a necessária continuidade dos estudos para o aprofundamento das questões e integração dos conteúdos como garantia de construção de um saber articulado, interdisciplinar.

No que tange o elemento metodologia no planejamento, a autora citada anteriormente atenta para a necessidade de romper com a concepção tecnicista de aprendizagem, buscando pautar o fazer docente na compreensão da aprendizagem como ato contínuo e coletivo. Nisto, assinalamos a necessidade de coerência e interligação entre os objetivos e/ou pressupostos de aprendizagem, conteúdos e procedimentos metodológicos, de modo que este fazer docente seja alicerçado em:

Práticas orientadas para a atividade intelectual dos alunos por meio da problematização, análise e confronto da experiência social desses sujeitos com os conteúdos escolares. [...] que pode transformar a rotina pedagógica em ação didática geradora de aprendizagem em espaços de interação e livre expressão (FARIAS, 2010, p. 118).

Concernente a esta coerência entre objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos, se faz necessário também indagarmos acerca do papel e do espaço que é reservado para os recursos didáticos no planejamento da prática docente. Com relação a isto, os recursos são como atores coadjuvantes do processo (meios, materiais, instrumentos, suportes à ação docente), e que sendo assim tem o papel não só de ilustrar, reforçar ou tornar concretos os dizeres do professor, mas também de provocar a descoberta, a reflexão, a interação sujeito-sujeito e sujeito-conhecimento (FARIAS, 2010).

Outro elemento importante que faz parte do plano de ensino que é elaborado previamente no planejamento é a sistemática de avaliação da aprendizagem, de modo que fazer a definição da mesma é explicitar o seu papel nos processos formativos. Esta ação expressa um posicionamento concernente aos pressupostos, critérios, instrumentos e periodicidade em que deve acontecer o trabalho docente, definindo assim a forma e o tempo para recuperação da aprendizagem.

A partir das contribuições de Luckesi (2002), Barriga (1982) e Perrenoud, (1998) ocorreu um considerável avanço teórico no campo do estudo acerca da necessidade de ruptura da compreensão da avaliação predominantemente apenas como um instrumento de verificação de conhecimento acumulado. Entendida apenas como verificação, a avaliação visa à classificação em apto e não apto adotando o caráter de fim em si mesma, e não de meio para obtenção do objetivo maior da escola que seria a efetiva aprendizagem (LUCKESI, 2002).

## **REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR**

Em contraposição a esta noção de avaliação como verificação de conhecimentos acumulados, Barriga (1982, p.79) afirma que:

A aprendizagem não é algo acabado, mas um processo constante de organização, construção e reconstrução de conhecimentos. Dessa forma, de acordo com a concepção de aprendizagem apresentada por alguns autores, poderíamos definir que aprender não significa acumular conhecimentos já elaborados, mas significa saber descobri-los, inventá-los e reinventá-los.

A avaliação deve, portanto, ser abrangente tomando o indivíduo que esta sendo avaliado como um todo, contemplado não só a habilidade de reter conhecimento, mas também de processá-lo, construí-lo e utilizá-lo em situações reais do cotidiano. Vemos então que na concepção de avaliação defendida pelos autores destaca-se como foco a capacidade do aluno de conviver, colaborar e se posicionar diante de ideias e situações, e que sendo assim a avaliação será um meio para orientar o professor, de modo que este tomará a precaução referente à interpretação injustificada, e posteriormente poderá ajustar sua avaliação dando “chance” a um aluno que lhe dá a impressão de ter mais valor do que seus resultados (FARIAS, 2010).

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DOS ELEMENTOS QUE EMERGIRAM DA PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

No nosso estágio supervisionado II que é desenvolvido no ensino fundamental I anos iniciais tivemos como campo de observação, participação e local de realização das regências das aulas uma Escola Municipal na cidade de Toritama-Pernambuco. A referida escola atende alunos do ensino infantil e fundamental I em sua unidade, funcionando nos turnos da manhã e tarde tendo ao todo 14 turmas, contando com: uma equipe de 12 professores; uma gestora; uma auxiliar administrativo; uma secretária; 1 coordenadora pedagógica; e três merendeiras. A escola possui 7 salas de aula, uma sala da secretaria administrativa que funciona junto com a sala da direção, uma cozinha, 2 banheiros (um no primeiro andar e um no térreo da escola). Não possui espaço de recreação, por isso os alunos não têm suas atividades de lazer realizadas, bem como, não há um intervalo para o “recreio”, o que se tem é uma pausa apenas para lanche e esperar na sua carteira o momento de retorno da aula.

Como apresentado anteriormente, a sala de aula que observamos/participamos no desenvolvimento do estágio supervisionado foi uma turma do 5º ano do ensino fundamental no turno vespertino. A partir das vivências oriundas dos dias de observações nesta turma, buscamos elencar alguns elementos que emergiram da participação no cotidiano da sala de aula, e fazer sempre que possível uma interlocução com os autores que foram estudados ao longo da disciplina de estágio supervisionado no Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA).

A reflexão sobre a prática possibilita conseqüentemente uma superação da compreensão da mesma apenas como racionalidade técnica, esta que pode retirar do professor a capacidade criadora e criativa de sua função (MELO, 2014). Neste movimento de reflexão é restaurado o lugar do professor na relação de ensino-aprendizagem dando destaque às vivências cotidianas desse profissional. Neste momento, trazemos este elemento relevante que emergiu da nossa participação em sala, no qual o relato abaixo da professora no diz:

Eu uso esse livro aqui (coleção girassol para educação do campo), mas eu não gosto muito, ele é meio que “nada a ver” com o que eles precisam (os alunos). Eu não uso ele muito não, quase nada, por isso que eu mesma faço as atividades e trago os conteúdos como você viu no meu

caderno que tem meus planos, assim é melhor de preparar as aulas e eu vou mudando isso e vou acompanhando eles (NOTAS DE CAMPO DO ESTÁGIO, 25/09/2017).

Como podemos observar na afirmação da professora está sendo demonstrada uma práxis educativa, visto que a mesma relata uma atividade conscientemente orientada – com intencionalidade – que implicou não apenas nas dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade (VÁZQUEZ, 1977). A práxis é atividade transformadora também com relação ao próprio sujeito que na mesma medida em que atua em determinada realidade/objeto, transformando-os, produz uma transformação em si mesmo (no caso da professora, transformava as práticas de suas orientações pedagógicas ao passo que ia acompanhando os alunos). Vale ressaltar também que esse rompimento com o discurso do reconhecimento das mútuas relações ente planejamento educacional, institucional e de ensino parece fundamental para a construção de uma prática que possibilite a escola e aos seus professores atuarem com autonomia no delineamento de seu trabalho (FARIAS, 2010).

Trazemos a seguir como se deu a proposição de desenvolvimento das nossas regências de aula, e a participação e interação com a professora da turma nesse processo:

A professora faz a proposição de desenvolvimento da nossa primeira regência de aula tendo como conteúdo “mestre vitalino, cordel, cultura popular, musica popular, etc.”. Ela nos permite fazer o planejamento desta aula e também das demais muito livremente, bem como nos auxilia nesse processo apresentando algumas possíveis atividades que os alunos dela ainda não haviam feito dentro dessa temática. Por fim, nos propusemos trabalhar de modo congregado História, artes, gênero textual (português), e geografia, tendo também as orientações da professora da turma como colaboração (NOTAS DE CAMPO DO ESTÁGIO, 02/10/2017).

Mais uma vez percebemos que de fato desenvolver um trabalho colaborativo e interativo entre os professores, caracterizado pelo fato de tomarem decisões em conjunto a respeito de determinado do projeto pedagógico, desempenha um papel importante na forma como se desenvolve o processo didático na aula, algo que favorece a inovação e a partilha das experiências profissionais (VEIGA, 2008). Portanto, tendo a prática educativa em seu bojo a intencionalidade e sendo desenvolvida de forma sistemática, a mesma precisa ser organizada previamente, sendo concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola.

### **Regência de aula: Interdisciplinaridade e Cultura Popular na construção do conhecimento**

Na nossa primeira regência tivemos como tema norteador central, este proposto pela professora, à história e obra de Mestre Vitalino e o ponto turístico da comunidade do Alto do Moura em Caruaru-Pernambuco. Neste dia de aula, pensamos em trabalhar também o cordel, à cultura popular, à música popular, e outros conteúdos que se relacionassem com o tema proposto. Trabalhamos assim de modo a congregar as diversas disciplinas: História, Artes, gênero textual (português), Geografia, e Matemática.

No que se refere a relação de conteúdos a ser trabalhado em sala na primeira regência, elencamos: Gênero textual cordel, Cordéis matemáticos (problemas), biografia de Mestre Vitalino e interpretação de fatos históricos através de imagens (história e geografia). Em nosso planejamento tivemos como objetivos para esta aula: Desenvolver habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais; Possibilitar a promoção da interpretação de fatos históricos por meio de obras e imagens; Promover a valorização da cultura popular local; e Trabalhar conceitos matemáticos de forma diferenciada.

## REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

Com relação às atividades planejadas e a metodologia de realização das mesmas com/para os alunos, tivemos: apresentação do gênero textual (cordel); Discussão e questionamentos sobre os conhecimentos prévios acerca do tema (utilização do cordel “salve vitalino”); Jogo da pesquisa (significados e significações das palavras do cordel); Apresentação do cordel matemático e atividade relativa ao mesmo; Apresentação do vídeo “Vitalino e nós no barro” e das imagens das obras do Mestre Vitalino; Produções de cordéis pelos estudantes (contendo um conteúdo matemático e sobre o cotidiano escolar).

No relato extraído das notas de campo do estágio, lemos como ocorreu o início da regência:

Ao iniciarmos a primeira regência de aula apresentamos primariamente com os alunos tratando acerca do gênero textual “cordel”. Antes de apresentarmos o mesmo, perguntando aos alunos o que eles sabiam sobre cordel, fazendo perguntas como: Vocês sabem o que é cordel? Já viram? Etc., para assim levantarmos quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática. Os alunos disseram: “São cordas professor?! É um cordão?! Já sei professor, é negocio de soldado?!”. Depois que apresentamos alguns cordéis que levamos para a sala, os alunos olham e “percebem” que se trata de um “pequeno livrinho”. Questionamos mais uma vez sobre se eles sabiam as características de um cordel, e os mesmos respondem que: “tem rimas, é uma historia, tem poesia professor”. Partindo disto apresentamos as características do gênero textual, sua historia, historia da xilogravura, etc. (NOTAS DE CAMPO DO ESTÁGIO, 09/10/2017).

Por conseguinte a este levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e da apresentação do gênero textual cordel trouxemos um cordel que articulasse a proposta de se trabalhar em sala às obras e história do artista popular Mestre Vitalino. O cordel escolhido foi “Salve Vitalino”<sup>4</sup>, no qual um por um os alunos faziam a leitura de cada estrofe, concomitantemente que apresentávamos as especificidades deste gênero textual, ao passo também que explanávamos sobre a história do artista. Propusemos neste momento fazer um “jogo de pesquisa” no qual, a partir de palavras que havia no cordel e que os alunos desconheciam o significado, dividimos em três grupos os alunos de forma que deveriam procurar nos dicionários os significados das palavras que iriam sendo citadas.

Na proposta de trabalharmos o gênero textual cordel, ancoramos nossa escolha na recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ao afirmar que é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

A aula estava ocorrendo conforme o planejado previamente, no entanto, a proposição do “jogo de pesquisa” acarretou discussões e “desavenças” entre os grupos dos alunos, de modo que nos motivou repensar tal atividade para as regências posteriores. Este fato concatena com o que Farias (2010) afirma sobre o planejamento ser uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos fins, meios, forma e conteúdo, e que de ser “[...] uma ação reflexiva, viva, contínua, uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos” (Ibidem, p. 111). Nesta reflexão e questionamento sobre a prática docente, entendemos respaldados em Melo (2014) que é também um questionamento efetivo que inclui intervenções e mudanças, e que esta capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. No que tange esta intenção de se trabalhar leitura e oralização do cordel e a participação dos alunos em jogos e brincadeiras com as diversas linguagens, é importante que no trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

<sup>4</sup> Cordel extraído do site do cordelista caruaruense Marco Aurélio. Disponível em: <https://marcohaurelio.blogspot.com.br/2009/03/salve-mestre-vitalino.html>. Acesso em: 03 out. 2017.

[...] o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e recepção de textos orais e escritos, tais como: escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários, produção de textos escritos, mediada pela participação e o registro de parceiros mais experientes, leitura e escrita espontânea de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções, participação em jogos e brincadeiras com a linguagem, entre muitas outras possíveis. As crianças devem ser encorajadas a pensarem, a discutirem, a conversarem e, especialmente, a raciocinarem sobre a escrita alfabética, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do Ensino Fundamental é assegurar às crianças o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções (CORSINO, 2006, p. 25).

No segundo momento da aula, conforme planejado, apresentamos para os alunos os cordéis matemáticos demonstrando de determinados conteúdos podem ser trabalhados de diversas formas, e com a intenção de apresentar a odiada matemática como uma disciplina que deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua sensibilidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação (BRASIL, 1997). Após, os alunos fazem a resolução de alguns cordéis matemáticos, estes que foram previamente elaborados em forma de problemas de multiplicação e demais operações.

Concebemos que o significado da atividade matemática para o aluno é resultado também das conexões que o mesmo estabelece entre ela e as demais disciplinas, bem como entre a matemática e seu cotidiano. Nesta direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Matemática afirmam que o estabelecimento de relações é tão importante quanto à exploração dos conteúdos matemáticos, pois, abordados de forma isolada, os conteúdos podem acabar representando muito pouco para a formação do aluno, particularmente para a formação da cidadania (BRASIL, 1997).

No terceiro momento da aula houve a apresentação do vídeo “Vitalino e nós no barro” e em seguida mostramos as imagens das principais obras do artista que estava sendo estudado. Como havíamos proposto, encerrada a exibição do vídeo por meio de perguntas, novamente fizemos o estabelecimento dos conhecimentos prévios dos alunos com a apresentação do cordel e com as obras e história do artista popular.

Entendemos na proposição deste recurso metodológico que “[...] o vídeo aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional” (MORAN, 1993, p. 33). Por isto, Carneiro (1997) reitera que as escolas devem incentivar o uso do vídeo como função expressiva dos alunos e de suas realidades sociais, de modo a complementar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem audiovisual e utilizar-se deste recurso como exercício intelectual e de cidadania necessária em uma sociedade que fazem o uso constante das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

No que concerne esta relação de diálogo – ocorrido nos três primeiros momentos da aula – entre o professor e os estudantes, Haydt (1995) denota que a mesma é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, e esta deve por sua vez parte de uma questão problematizada para desencadear o diálogo no qual o professor expressa seus conhecimentos, e considera os conhecimentos prévios e as experiências anteriores do aluno. Vale ressaltar também que a ocorrência de diálogo não pode se dar apenas numa transmissão de informações por meio de perguntas prévias, porém o professor “[...] deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. [...] mostra como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos, origem a essas dificuldades” (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

## REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

Segue algumas das imagens que foram mostradas aos estudantes, bem como os conteúdos abordados através das mesmas:

Figura 1 - Obra “Os retirantes”. Conteúdo trabalhado: êxodo rural e clima.



Figura 2 - Estátua “Mestre Vitalino” encontrada na casa-museu do artista. Conteúdo trabalhado: Biografia e Cultura Popular.



**Fonte:** Acervo do estágio. Outubro de 2017. Disponível também em: <https://portalcabo.wordpress.com/2009/06/05/centenario-do-mestre-vitalino-movimenta-grande-expediente/>. Acesso em: 01 out. 2017.

Apresentamos aos alunos as imagens acima para por delas possibilitar à promoção da interpretação de fatos históricos por meio de imagens e promover a valorização da cultura popular local. Na utilização de imagens para a explanação de conteúdos, compreendemos que o ato de ver não é o mesmo que olhar e que o olhar significa abrir a mente e usar o intelecto (CUMMING, 1996). Desta forma, trabalhar conteúdos diversos por intermédio de imagens ancorou-se no entendimento de que as imagens podem ser trabalhadas de formas diferenciadas, e que “[...] dependendo do recurso tecnológico utilizado, a imagem de uma foto por ser imóvel, recorta um fato e o isola do seu contexto. Dessa forma, uma única imagem pode ser aproveitada como material pedagógico dentro de várias temáticas” (PENTEADO, 2001, p. 78).

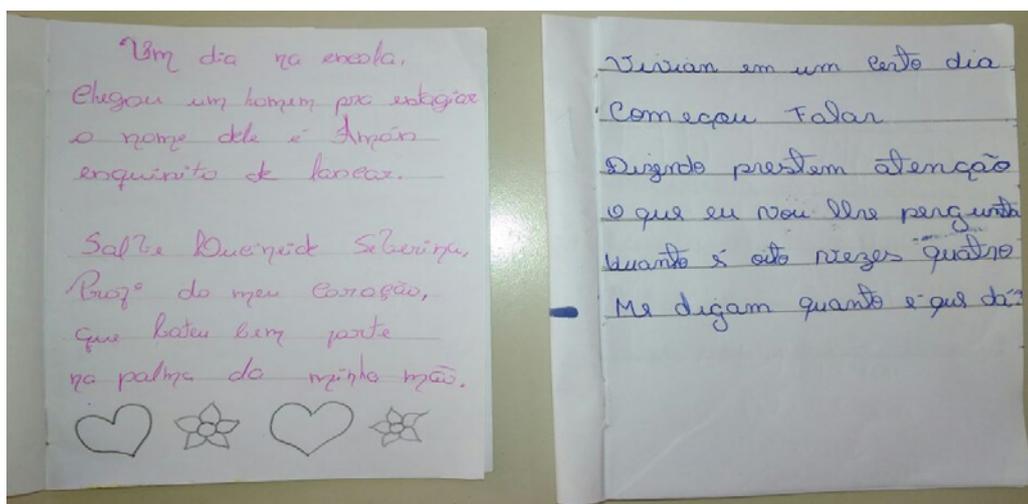
No último momento da aula apresentamos aos alunos a proposta de atividade na qual os mesmos produziram dois cordéis, um acerca de algum determinado conteúdo matemático e outro que abordasse algo do cotidiano da turma. Tal proposta de produção do gênero estudado ocorreu, pois, compreendemos que possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela (KOCH; ELIAS, 2009).

**Figura 3** - “Cordel matemático” produzido pelos estudantes do 5º ano fundamental.



**Fonte:** Acervo do estágio. 09 Out. 2017.

**Figura 4** - “Cordel matemático” produzido pelos estudantes do 5º ano fundamental.



**Fonte:** Acervo do estágio. 09 out. 2017.

Ao longo do desenvolvimento desta regência de aula objetivamos abordar os conteúdos na perspectiva da interdisciplinaridade escolar, esta entendida como essencialmente educativa de forma que os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências. Na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração (FAZENDA, 2008). Acentuamos também que o caráter disciplinar-compartmentado do ensino formal dificulta a aprendizagem, visto que este parcelamento e compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto (MORIN, 2000).

No que tange a avaliação que foi realizada ao longo de toda a aula (atividade do cordel matemático, construção dos cordéis), concebemo-la predominantemente abrangente, nesta direção, Farias (2010) aponta que a avaliação deve, portanto, ser abrangente tomando o indivíduo que esta sendo avaliado como “um todo”, contemplado não só a habilidade de reter conhecimento, mas também de processá-lo, construí-lo e utilizá-lo em situações reais do cotidiano. Sendo assim,

## REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA, PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR

à avaliação será um meio para orientar o professor, de modo que este “[...] tomará a precaução referente à interpretação injustificada, e posteriormente poderá ajustar sua avaliação dando chance a um aluno que lhe dá a impressão de ter mais valor do que seus resultados” (FARIAS, 2010, p. 121).

Por meio da proposição das atividades e momentos vivenciados pretendemos em todas criar uma relação de diálogo, compreensão e produção, na qual os alunos aprendessem e construíssem os conhecimentos referentes ao conteúdo abordado durante o desenvolvimento das atividades. Concomitantemente, fazíamos também a avaliação em todos os momentos de desenvolvimento da aula por meio da observação com relação ao modo que os estudantes processavam, construíam e utilizavam o aprendido em situações reais do cotidiano. Nessa perspectiva, Andrade, Seal e Leal (2012) apontam que o ensino deve ser conduzido de modo que os alunos aprendam a construir representações sobre variadas situações de interação em que precisam falar, ouvir, ler e escrever, planejando, monitorando diferentes situações de aprendizagem.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o estágio no ensino fundamental possibilitou uma reflexão na busca da construção de um sujeito/professor participativo e reflexivo, de modo que contribui para uma formação profissional problematizadora da realidade na qual atuará. Sendo também neste espaço formativo que é o estágio no qual o estagiário desperta o interesse pelo campo de atuação, que com a supervisão de um profissional/experiente e um processo de ensino/aprendizagem se tornará concreto, permitirá uma reflexão que auxiliará na construção de sua própria prática docente.

O estágio no ensino fundamental será a primeira experiência da prática docente, e durante esse processo os estagiários terão que compreender e desenvolver a melhor forma de trabalhar com as crianças, priorizando o respeito e garantindo a elas o seu direito à educação. Assim o tempo destinado ao estágio é visto como o eixo de imbricação e interligação da relação teoria-prática, e é diante das situações do cotidiano escolar, das práticas que se desenvolvem no dia a dia, que os estudantes-estagiários farão as articulações e diálogos entre o que estão vivenciando no contexto do pensado-vivido nas instituições formativas de ensino superior.

No componente curricular de estágio supervisionado nos anos iniciais do fundamental I percebemos uma preocupação em possibilitar aos alunos/professores e/ou futuros docentes, habilidades de conhecimento e análise das situações que emergem da relação professor/aluno e do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental I. O estágio foi assim pensado com a intencionalidade de permitir que se tragam contribuições através das reflexões sobre as práticas pedagógicas nas instituições escolares, de modo que ocorra a articulação entre os diversos atores que compõe o trabalho docente e pedagógico.

Em suma, nossa experiência no campo de estágio do ensino fundamental I foi por deveras significativa para nossa formação acadêmica e profissional. Partindo da premissa apresentada por Vásquez (1977) um dos autores estudados e utilizado no nosso trabalho, entendemos que a atividade humana despendida nos momentos de observação, participação e regência de aula, se desenvolveu de acordo com as finalidades e intencionalidades constituídas como práticas transformadoras da realidade. Portanto, é neste caminho investigativo e reflexivo que compreendemos o estudo da realidade do estágio supervisionado no Ensino Fundamental, processo este que, ao interagir com a realidade do cotidiano da sala de aula, busca-se uma compreensão/reflexão dialógica para favorecer a construção de uma práxis reflexiva da ação docente, formando, assim, a concepção do estágio como espaço formativo para criação e reflexão do futuro professor.

## Referências

- ANDRADE, R. M. B. L.; A. G. S.; LEAL, T. F. Revisão textual e ensino de análise linguística nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Org.) **Ensino da gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BARRIGA, A. D. **Teses para uma teoria da avaliação e suas derivações no ensino**. Perfis Educativos, México: Centro de Investigaciones, 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua portuguesa**. Brasília, v.2, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. v. 2. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- CARNEIRO, V. L. Q. **O educativo como entretenimento na TV cultura: Castelo Rá-Tim-Bum, um estudo de caso**. Publicação: 1997. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1997.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: \_\_\_\_\_. BRASIL, Ministério da educação; BEAUCHAMPS, J.; PAGEL, S. D.; Nascimento, A. R. (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. São Paulo: Ática, 1996.
- FARIAS, I. M. S. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília, Liber Livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5 ed., 1982.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** - Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, 1º semestre 2008.
- GONÇALVES, A. L.; LARCHET, J. M. **Avaliação da aprendizagem**. Pedagogia, módulo 4, v. 6 – EAD – Ilhéus, BA: Editus, 2011.
- HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: CORRELAÇÕES ENTRE PRÁXIS EDUCATIVA,  
PRÁTICA DOCENTE, INTERDISCIPLINARIDADE E CULTURA POPULAR**

MELO, M. J. C. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.** 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação.** São Paulo, ECA/Ed. Moderna, n. 2, p.27-35, jan/abr.1995. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/comueduc/aritgos/2\\_27-35\\_01\\_04\\_1995.htm](http://www.eca.usp.br/comueduc/aritgos/2_27-35_01_04_1995.htm)>. Acesso em: 18 out. 2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2. ed., São Paulo: Cortez. 2005.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, P. **Avaliação: entre duas lógicas.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. **Formação de professores e Práticas pedagógicas.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2006.

VASQUÉZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008.

---

# QUALIDADE DE VIDA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

## QUALITY OF LIFE AND WORKING CONDITIONS OF BASIC TEACHING TEACHERS

**Simone Rodrigues Rocha**

### **Minicurrículo**

Graduada em em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí -UESPI. Supervisora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Miguel Alves - PI.  
E-mail: simone\_rocha0101@hotmail.com

**Maria do Carmo de Carvalho e Martins**

### **Minicurrículo**

Graduada em Nutrição. Possui mestrado em Fisiologia pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora associada do Departamento de Biofísica e Fisiologia da Universidade Federal do Piauí. Professora e orientadora dos Programas de Mestrado e Doutorado em Alimentos e Nutrição, e Mestrado em Farmacologia da Universidade Federal do Piauí. Professora da Faculdade de Ensino Superior de Floriano. Professora e orientadora do Mestrado Profissional em Saúde da Família do Centro Universitário UNINOVAFAPI.  
E-mail: carminhamartins@ufpi.edu.br

## **RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo avaliar a qualidade de vida e aspectos de condições de trabalho de professores do ensino básico de cidades da microrregião meio norte do estado do Piauí. Trata-se de um estudo transversal, descritivo-exploratório, com abordagem quantitativa, realizado com 50

## QUALIDADE DE VIDA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

professores de sete escolas da educação básica (Ensino Infantil até 9º ano do Ensino Fundamental) da rede pública municipal da cidade de Miguel Alves, localizada a 112 km da capital do estado. O instrumento utilizado na pesquisa consistiu em questionário genérico de avaliação da qualidade de vida (SF-36) e outro para obtenção de informações sobre aspectos sociodemográficos, experiência profissional e satisfação com situação profissional. A maioria dos professores era do sexo feminino (86%) e trabalhava 40 h/semana (82%). Dos avaliados, 38% estavam na faixa etária de 40 a 49 anos, e mais da metade possuía tempo de magistério entre 16 e 26 anos (52%), e estava pouco satisfeita com a infraestrutura das instituições em que trabalhavam (56%). A maioria (80%) encontrava-se insatisfeita com a política de gestão para progressão e valorização docente. Quanto a qualidade de vida, maiores escores foram encontrados nos domínios limitações por aspectos físicos (77,0) e saúde mental (78,0), enquanto os menores foram para os domínios estado geral da saúde (57,0) e vitalidade (68,0). A análise dos resultados indicou qualidade de vida considerada de regular a boa nos diferentes domínios avaliados. Grande parte dos docentes estavam insatisfeitos com a política de gestão para progressão e valorização docente e com a infraestrutura das escolas.

**Palavras-chave:** Qualidade de Vida. Professor. Condições de Trabalho.

### ABSTRACT

*The objective of this study was to evaluate the quality of life and aspects of working conditions of primary school teachers in the city of the micro region of northern Piauí state. This is a cross-sectional, descriptive-exploratory study, with a quantitative approach, carried out with 50 teachers from seven elementary schools (Kindergarten through 9th grade) of the municipal public network of the city of Miguel Alves, located at 112 km of the state capital. The instrument used in the research consisted of a generic questionnaire to evaluate the quality of life (SF-36) and another to obtain information on sociodemographic aspects, professional experience and satisfaction with professional situation. Most teachers were female (86%) and worked 40 hours per week (82%). Of those evaluated, 38% were in the age group of 40 to 49 years, and more than half had teaching time between 16 and 26 years (52%), and was dissatisfied with the infrastructure of the institutions in which they worked (56%). The majority (80%) were dissatisfied with the management policy for progression and teacher appreciation. As for the quality of life, higher scores were found in the domains limitations due to physical aspects (77,0) and mental health (78,0), while the lowest were for general health status (57,0) and vitality (68,0). The analysis of the results indicated quality of life considered to be good in the different domains evaluated. Most of the teachers were dissatisfied with the management policy for teacher progression and valorization and with the infrastructure of the schools.*

**Keywords:** Quality of Life. Teacher. Work Conditions.

### INTRODUÇÃO

As modificações processadas no decorrer da história trouxeram mudanças na forma de viver e de ser do indivíduo. Essas transformações estão bem explícitas principalmente no ambiente de trabalho e nas práticas cotidianas. Cury (2010) afirma, que na contemporaneidade essas alterações se manifestam no modo de trabalhar diferentes em sua natureza, ritmos e formas, ocorrendo desta forma a necessidade de reorganização do estilo de vida, escolha e priorização de fatores que integram o cenário social e profissional das pessoas.

Diante as evoluções sociais, é notável a necessidade de um planejamento diário para que desta forma possamos desenvolver um trabalho saudável, que valorize nosso bem-estar físico,

social e cultural, e favoreça meios que nos ajudem aprimorar a nossa qualidade de vida.

Neste mundo de transformações é notável que poucos conseguem adaptar-se ao meio social no qual estamos inseridos, e, portanto, não são capazes de atingir as metas necessárias a uma boa qualidade de vida. Podemos incluir neste processo de transformação o professor, pois o mesmo em seu ambiente de trabalho passou a assumir múltiplas responsabilidades, que podem vir a comprometer a qualidade de vida, uma vez que os acúmulos de funções de certa forma podem alterar o convívio familiar, o convívio social, o bem-estar físico e emocional destes trabalhadores.

De acordo com Pereira *et al.* (2014), muitos professores ao assumirem uma maior carga horária de trabalho, em várias escolas, prejudicam sua saúde e a qualidade de vida. Rocha e Fernandes (2008), corroboram afirmando que uma das categorias profissionais que mais tem exigido mudanças é a dos professores, em virtude da intensificação e do ritmo do trabalho.

Percebe-se que a atividade docente, no ensino básico, vai além da simples transmissão de conhecimento, principalmente por se tratar de um ambiente que acolhe crianças e adolescentes com classes sociais e características diferentes, que trazem consigo atitudes que exigem maior disposição e interação do professor.

Outro aspecto relevante no trabalho docente são as atividades realizadas em casa (planejamentos, correções de atividades, elaboração de tarefas), pois este acúmulo de funções, unidos as obrigações de casa, podem vir a tornar o tempo resumido para a realização de algo que não envolva o trabalho, esta redução de tempo pode repercutir no modo de viver e comprometer a qualidade de vida.

O termo qualidade de vida, segundo Fleck (2000) pode ser definido como a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos objetivos, expectativas, padrões e preocupações. A qualidade de vida não está voltada somente à saúde da pessoa e sim as conquistas que podem ser alcançadas, e a fatores que envolvem o sentir bem consigo, as boas relações mantidas no meio social, como também a prática de hábitos saudáveis como meio alternativo para a promoção de uma vida de qualidade.

Qualidade de vida positiva implica em relações sociais harmoniosas construtivas, relacionamento respeitoso e amigável com o ambiente de trabalho, tempo livre para o lazer e oportunidades para usufruir da cultura em sua plenitude (CURY, 2010). Porém o professor no contexto escolar expõe-se a uma série de situações com os pais, com os alunos, com o ambiente escolar e até mesmo com os colegas de trabalho que, de certa forma podem vir a acarretar uma série de problemas que podem afetar a individualidade do professor e a qualidade de vida do mesmo.

Nota-se que em tempo de profundas modificações no mundo do trabalho e na vida em geral, faz-se necessário que os docentes compreendam e se preparem para lidar com as condições que tem afetado a sua qualidade de vida pessoal e profissional (CURY, 2010). Por este motivo surgiu a necessidade de observar a qualidade de vida dos professores da educação básica da rede pública municipal da cidade de Miguel Alves-PI, para que fosse possível perceber se os professores colaboravam consigo para a promoção de uma qualidade de vida saudável.

Embora existam estudos relacionados à qualidade de vida dos professores em outras cidades do Piauí, não foram encontrados estudos sobre essa temática desenvolvidos na cidade de Miguel Alves.

Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo avaliar a qualidade de vida e aspectos de condições de trabalho de professores do ensino básico de cidade da microrregião meio norte do estado do Piauí.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### Tipo de estudo

A presente pesquisa trata-se um estudo transversal, descritivo-exploratório, com abordagem quantitativa que teve como finalidade avaliar a qualidade de vida e aspectos de condições de trabalho dos professores da educação básica de escolas públicas da rede municipal da cidade de Miguel Alves.

Segundo Dyniewicz (2007) o estudo transversal ocorre quando a exposição e o desfecho são avaliados juntos no mesmo ponto no tempo, enquanto o estudo descritivo-exploratório visa a aproximação e familiaridade com o fenômeno-objeto da pesquisa, descrição de suas características, criação de hipóteses, apontamento e estabelecimento de relações entre as variáveis estudadas no fenômeno. Para Brasileiro (2011) a análise quantitativa utiliza estatística e os resultados são apresentados em tabelas ou gráficos com explicação em porcentagem de cada elemento.

### Local do estudo

O estudo foi realizado em 7(sete) escolas públicas municipais, que atendiam a educação básica (do Ensino Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental) na cidade de Miguel Alves, cidade da microrregião meio norte no estado do Piauí, a 112 km da capital, Teresina.

### População e amostra do estudo

A população era de 109 professores de ambos os sexos e diferentes idades do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, que trabalhavam em escolas da zona urbana do município de Miguel Alves. A amostra foi composta por 50 professores efetivos, que se encontravam no exercício da docência, do ensino básico da rede pública municipal, dentre estes 43 mulheres e 7 homens com idades entre 20 e 69 anos. Miguel Alves possui 337 professores no quadro efetivo do município, distribuídos entre 7 escolas zona urbana e 45 escolas da zona rural.

### Critérios de inclusão

Foram incluídos no estudo professores do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação em exercício da função que concordaram em participar voluntariamente da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### Critérios de exclusão

Estão excluídos do estudo os professores afastados das atividades docentes por motivos de: férias, exercício de cargos de confiança (supervisor, diretor); licença para tratamento de saúde; licença maternidade; afastamento para pós-graduação; licença sem vencimento, etc.

### Instrumentos de pesquisa

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se *Short Form* (SF-36), instrumento genérico de avaliação de qualidade de vida, com 36 itens, englobados em 8 escalas ou componentes: capacidade funcional, aspectos físicos, dor, estado geral da saúde, vitalidade, aspectos sociais,

aspectos emocionais e saúde mental. Traduzido e adaptado culturalmente para a população brasileira (CICONELLI, 1999).

Também foi utilizado o questionário sociodemográfico e de experiência profissional desenvolvido pela pesquisadora, incluindo questões sobre condições de trabalho e satisfação com a situação profissional.

### **Coleta de dados**

A coleta de dados realizou-se no período de outubro/novembro de 2017, nas escolas de ensino básico, no município de Miguel Alves-PI, a aplicação do questionário foi realizada por escola. A pesquisadora inicialmente explicou, antes do preenchimento do questionário, os objetivos da pesquisa realizada e apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado. Manifestando desta forma disponibilidade a qualquer esclarecimento. A entrevista foi realizada individualmente em um ambiente disponibilizado pelas instituições de ensino.

### **Análise de dados**

Foram considerados variáveis da pesquisa, componentes dos domínios avaliados pelo questionário genérico SF-36, bem como a qualidade de vida e as características sociodemográficas: idade, tempo de serviço, escolaridade, renda, condições de lazer e saúde.

Para avaliar os resultados do SF-36, foi dado um escore para cada questão, objetivando transformá-lo numa escala de 0 a 100, onde zero (0) correspondia a um pior estado de saúde e cem (100) a um melhor estado possibilitando a análise individual de cada dimensão. Os valores superiores a 50 apontam que o estado de saúde está acima da média.

Os dados foram anotados e organizados em planilhas do *Excel*®. Para obter a média relacionada ao SF-36, utilizou-se o *software Qualipes*. Os dados foram tabulados com auxílio do programa *Statistical Package for The Social Science* (SPSS), versão 20.0. As associações foram analisadas por meio da aplicação do teste de Qui-quadrado ( $\chi^2$ ). O nível de significância foi estabelecido em  $p < 0,05$ . Os resultados serão apresentados por meio de medidas de frequência absoluta e em percentuais.

### **Aspectos éticos da pesquisa**

O projeto de pesquisa foi realizado respeitando a resolução 510\16 sobre a Ética na pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Foi solicitado o termo de anuência, junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Miguel Alves - PI, para coleta de dados e realização do estudo.

Foram reservados na pesquisa todos os direitos dos professores, garantindo-lhes a liberdade a recusar, a participar ou retirar o consentimento de participação no decorrer da pesquisa. Onde os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando, ainda, que o caráter anônimo dos sujeitos será mantido e suas identidades protegidas. A participação dos professores nesta pesquisa ocorreu de forma voluntária e todas as informações e esclarecimentos a respeito do estudo foram prestados a estes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na Tabela 1 são apresentados os resultados das características gerais dos docentes, em que entre os 50 professores entrevistados, a maioria era do sexo feminino (86%) e (92%) possuíam uma renda mensal de 2 a 5 salários mínimos (92%), mais da metade eram casados (68%) e afirmou ter

## QUALIDADE DE VIDA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

uma remuneração que garante estabilidade financeira (64%). Dos avaliados 38% estavam na faixa etária entre 40 e 49.

**Tabela 1** - Caracterização dos docentes entrevistados de acordo com os dados sociodemográficos.

Características Gerais	N	%
Sexo		
Masculino	7	14,0
Feminino	43	86,0
Estado civil		
Casado	34	68,0
Solteiro	11	22,0
Viúvo	2	4,0
Divorciado	3	6,0
Renda(salário mínimo)		
Entre 2 e 5 salários	46	92,0
Entre 6 e 10 salários	4	8,0
Remuneração garante estabilidade financeira.		
Sim	32	64,0
Não	18	36,0
Faixa etária		
Entre 20 e 29	1	2,0
Entre 30 e 39	14	28,0
Entre 40 e 49	19	38,0
Entre 50 e 59	15	30,0
Entre 60 e 69	1	2,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Comparando os resultados deste estudo com de outros estudos realizados com professores do Ensino Fundamental no Brasil, observou-se que os resultados são parecidos pelo fato de que nesses estudos a maioria dos professores também eram do sexo feminino (MOREIRA, 2017; SILVEIRA, 2011, ROCHA; FERNANDES, 2008). Considerando o estado civil, os estudos de Rocha e Fernandes (2008) e Moreira, (2017), apresentaram resultados relativos ao da pesquisa atual.

O fato de haver mais mulheres que homens no ensino básico estar incluso no contexto histórico do Brasil desde o século XIX, onde a profissionalização feminina foi incentivada pelo processo de industrialização, unindo-se a expansão do campo educacional e ao discurso de progresso do país. A educação no ensino básico, predominada por mulheres no século XX, passou por modificações, porém os homens continuaram distanciando-se das salas de aula optando por trabalhar em áreas mais rendáveis, fato estes que podem ser vistos na atualidade (ROSA, 2011).

A mulher foi inserida no mercado de trabalho por consequência dos acontecimentos sociais como a industrialização e a urbanização. O perfil da mulher estava interligado somente ao cuidado com o ambiente familiar e o seu acesso à escola era negado. O surgimento de um novo contexto social possibilitou que o universo feminino se profissionalizasse. O magistério, era considerado a profissão mais próxima e acessível às mulheres da época.

Havia homens trabalhando em salas de aulas, no ensino básico, porém o número de mulheres era bem maior, isto porque os homens buscavam profissões que lhe garantissem superioridade e

proporcionassem uma estabilidade financeira e desta forma, abriam espaços para as mulheres no magistério.

As modificações que acontecem, no contexto histórico da sociedade, proporcionam as mulheres, novas áreas de trabalho, porém, ainda é notável um maior número de pessoas do sexo feminino desenvolvendo atividades docente, considera-se que isto acontece pelo fato de que o ato vocacional de ensinar e educar ainda é voltado às mulheres.

Na Tabela 2 são mostrados os resultados voltados a caracterização dos docentes, de acordo com os dados do perfil geral de trabalho, onde 82% dos examinados trabalhavam 40 h/semana, sendo que mais da metade dos docentes desenvolviam suas atividades em apenas uma escola da rede pública (66%), onde 52% estavam com tempo de magistério entre 16 e 26 anos e 68% dos docentes tinham especialização.

Observou-se que 26% dos professores desenvolviam suas atividades docentes nas modalidades do Ensino Fundamental menor (1º ao 5º) e Ensino Fundamental maior (6º ao 9º), 32% usavam 2 horas em média por semana de seu tempo com atividades docentes em casa sendo que, 42% classificavam a falta de materiais pedagógicos como um dos principais fatores que provocam desequilíbrio na prática docente.

**Tabela 2** - Caracterização dos docentes de acordo com os dados do perfil geral de trabalho.

Perfil Geral de Trabalho	N	%
<b>Tempo de serviço</b>		
Entre 5 e 15 anos	18	36,0
Entre 16 e 26 anos	26	52,0
Entre 27 e 35 anos	6	12,0
<b>Séries em que lecionam</b>		
Ensino infantil	4	8,0
Ensino fundamental 1º ao 5º	12	24,0
Ensino fundamental 6º ao 9º	11	22,0
Ensino infantil e ensino fundamental do 1º ao 5º	9	18,0
Ensino fundamental menor (1º ao 5º) e maior (6º ao 9º)	13	26,0
Três níveis de ensino	1	2,0
<b>Carga horária de trabalho</b>		
20 horas	1	2,0
40 horas	41	82,0
Acima de 40 horas	8	16,0
<b>Tempo gasto com atividades docente em casa</b>		
2 horas	16	32,0
4 horas	11	22,0
6 horas	13	26,0
Mais de 7 horas	10	20,0

## QUALIDADE DE VIDA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Nº de escolas em que lecionam		
1	33	66,0
2	14	28,0
3	3	6,0
Fatores que provocam desequilíbrio na prática pedagógica		
Carga horária excessiva	5	10,0
Falta de materiais pedagógicos	21	42,0
Tempo insuficiente	3	6,0
Conflitos no ambiente de trabalho	5	10,0
Ritmo acelerado	1	2,0
Outros	15	30,0
Possuem pós-graduação		
Sim	16	68,0
Não	34	32,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao considerar os estudos de Rocha e Fernandes (2008), notou-se semelhança entre os resultados relacionados com a carga horária semanal dos docentes investigados, pois ambos os estudos apresentaram grande número de docentes que desenvolvem suas funções com a carga horária semanal de 40 h.

O estudo de Moreira (2017) apresentou resultados diferentes dos exibidos no estudo realizado em Miguel Alves-PI. Quanto ao número de escolas em que são desenvolvidas as atividades docentes, mais da metade dos docentes de Miguel Alves trabalhavam em apenas uma escola, enquanto os de Campina Grande-BA desenvolviam suas atividades docentes em mais de uma escola.

O fato dos professores desenvolverem atividades, em mais de uma escola, de certa forma interfere na qualidade de vida e nas condições de trabalho, pois ao exercerem o trabalho docente em ambientes diferentes, diariamente, realizam um maior número de atividades, gastam mais tempo ao deslocar-se de uma escola para outra, passam a maior parte do tempo planejando do que realizando atividades voltadas ao seu lazer e isto de certa forma provoca um cansaço físico, mental e emocional, nos docentes, dificultando a realização de um trabalho de qualidade e acrescentando pontos negativos a qualidade de vida desses sujeitos.

Na Tabela 3, são expostos os resultados da caracterização da satisfação dos docentes com relação à situação de trabalho onde, mais da metade (56%) estavam pouco satisfeitos com a infraestrutura das instituições de ensino em que trabalhavam, 60% consideravam-se satisfeitos com a valorização profissional exercida pela escola em que trabalhavam, enfatizando que a maioria (80%) não estavam satisfeitos com a política de progressão e valorização da gestão, 86% encontravam-se satisfeitos com o trabalho docente que exercem. 44% dos docentes examinados consideravam-se completamente satisfeitos com a escolha profissional.

Com relação a satisfação do docente com as condições de trabalho, pode-se ressaltar que a autonomia, a criatividade e o poder que os trabalhadores tem sobre os seus processos de trabalho, incluindo as questões relacionadas a saúde, segurança e suas relações com o trabalho, são fatores que determinam a qualidade de vida das pessoas. Destaca-se ainda que há vários fatores, além dos presentes na organização do trabalho, que interferem no desempenho do trabalho e nas dimensões física, social, psicológica, intelectual e profissional do indivíduo (CURY, 2010).

**Tabela 3** - Caracterização da satisfação dos docentes entrevistados com relação a situação de trabalho

Satisfação com a situação de trabalho	N	%
<b>Satisfação com infraestrutura das escolas</b>		
Insatisfeito	12	24,0
Pouco satisfeito	28	56,0
Muito satisfeito	9	18,0
Completamente satisfeito	1	2,0
<b>Satisfação com a política de valorização profissional da gestão</b>		
Sim	10	20,0
Não	40	80,0
<b>Satisfação com trabalho docente</b>		
Sim	43	86,0
Não	7	14,0
<b>Satisfação com a política de valorização da escola</b>		
Sim	30	60,0
Não	20	40,0
<b>Nível de satisfação com a escolha profissional (1 a 10)</b>		
1	1	2,0
Entre 2 e 4	8	16,0
Entre 5 e 7	19	38,0
Entre 8 e 10	22	44,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Destaca-se que, quando o professor encontra-se satisfeito com a estrutura de seu trabalho e com as condições oferecidas pelos gestores e pelo poder público, de certa forma realiza suas atividades docentes de uma maneira prazerosa, pois o mesmo compreende dentro deste contexto a valorização de seu trabalho. Enfatiza-se também que os fatores relacionados ao convívio familiar e social, e a satisfação com a escolha profissional e com o ambiente em que é desenvolvida a atividade docente influenciam na qualidade de vida do sujeito.

Salienta-se que a satisfação com as situações de trabalho pode estar relacionadas ao tratamento de justiça e respeito a que os trabalhadores são submetidos, uma vez que este contexto gera uma reação ativa no indivíduo voltada às situações de trabalho que não o satisfazem, deliberando desta forma atitudes de mudança no trabalho a ser realizado (MARQUEZE; MORENO, 2005).

Portanto, respeitar o trabalho docente, proporcionar aos professores meios que possibilitem o desenvolvimento de seu trabalho e a valorização do educador qualificam as atividades docentes a serem realizadas no ambiente escolar e provocam mudanças no modo de agir e pensar do educador. Compreende-se que a satisfação no trabalho, englobando fatores diversificados que vão desde a estrutura física a política de valorização da escola, promovem bem estar e possibilita melhoria no trabalho e na qualidade de vida.

Na Tabela 4, são exibidos os resultados da caracterização dos docentes de acordo com as relações interpessoais onde, mais da metade dos entrevistados (62 %) consideravam a relação

professor/aluno e a relação professor/pais boa e 82% acreditavam ser boa a relação professor/escola.

**Tabela 4** - Caracterização dos docentes de acordo com as relações interpessoais.

Perfil das relações interpessoais	N	%
<b>Relação professor/aluno</b>		
Ruim	1	2,0
Regular	6	12,0
Boa	31	62,0
Ótima	12	24,0
<b>Relação entre professor/escola</b>		
Regular	5	10,0
Boa	41	82,0
Ótima	4	8,0
<b>Relação professor/pais</b>		
Muito ruim	1	2,0
Regular	12	24,0
Boa	31	62,0
Ótima	6	12,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De acordo com Sousa e Leite (2011), os problemas voltados às condições de trabalho, destacam-se os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a falta de recursos materiais, os problemas sociofamiliares dos alunos, a falta de valorização do trabalho realizado, as dificuldades nas relações com as famílias dos alunos (que tendem a encarar os profissionais como responsáveis pelo sucesso ou insucesso de seus filhos), a dificuldade de participação em cursos de aperfeiçoamento.

Percebe-se neste contexto que o professor enfrenta uma série de dificuldades que provocam transtornos tanto no seu modo de trabalhar quanto na sua vida diária. A maioria das vezes, os docentes, encontram meios para solucionar alguns destes problemas, porém muitos deles, como as relações interpessoais entre professores, alunos, escola e pais são difíceis de serem solucionados.

A dificuldade, de relacionamentos, se dar por haver na sociedade uma perca de valores onde a família repassa toda a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem aos docentes, ou até mesmo pela falta de diálogo dentro do ambiente escolar.

Ao deparar-se com estes problemas no meio educacional, o professor passa por certo desgaste físico, mental e emocional fazendo com que o mesmo sinta-se incapaz de desenvolver seus trabalhos com dedicação e coerência. Compreende-se então que esse processo, relacionados as condições de trabalho e relações interpessoais, interfere na qualidade de vida do docente.

Na Tabela 5, são mostrados os resultados da caracterização dos docentes de acordo com os dados do perfil da qualidade de vida, onde 62% dos entrevistados dedicavam em média entre 2 e 4 horas do seu tempo por semana para o auto cuidado e realização de atividade não voltadas ao trabalho docente. Ao ser associado a atividades realizadas fora da escola com o objetivo da melhoria da qualidade de vida 40% afirmaram que passeavam com a família. Dos avaliados, 70% sentiam-se motivados para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, 84% estavam satisfeitos com a vida e 74% não pretendiam trocar de profissão.

**Tabela 5** - Caracterização dos docentes de acordo com os dados do perfil da auto qualidade de vida.

Perfil da auto qualidade de vida	N	%
<b>Tempo dedicado ao autocuidado (por semana)</b>		
1 hora	14	28,0
Entre 2 e 4 horas	31	62,0
Acima de 4 horas	5	10,0
<b>Atividades com objetivo da melhoria da qualidade de vida</b>		
Pratica de atividades físicas	12	24,0
Passeio com a família	20	40,0
Frequenta bares e restaurantes	4	8,0
Outros	14	28,0
<b>Motivação para uma prática pedagógica significativa</b>		
Sim	35	70,0
Não	15	30,0
<b>Satisfação com a vida (1 a 10).</b>		
Pouco satisfeito	2	4,0
Satisfeito	6	12,0
Completamente satisfeito	42	84,0
<b>Troca de profissão</b>		
Sim	13	26,0
Não	37	74,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Para o desenvolvimento de qualidade de vida positiva é necessário tempo livre para realização de atividades não relacionadas ao trabalho docente. Nesse sentido, é necessário assegurar ao professor maior tempo livre para proporcionar aspectos positivos para sua qualidade de vida, pois os momentos livres de atividades voltadas ao trabalho favorecem um encontro de identidades, possibilitando a criação de vínculos, bem como o desenvolvimento de interesses, afinidades, finalidades e metas. Neste contexto compreende-se que o trabalho e o lazer são espaços privilegiados que não devem se distanciar um do outro (CURY, 2010).

A auto qualidade de vida é importante para a construção do sujeito, pois ao reservar-se um tempo para dedicar-se ao autocuidado, o indivíduo proporciona a si mesmo um maior bem estar. Portanto é necessário realizar atividades que objetivem a melhoria da qualidade de vida, essas atividades podem envolver passeios com a família ou amigos, pratica de atividades físicas diferenciadas, pois para desenvolvermos um trabalho docente de qualidade, devemos estar bem com a nossa mente, nosso corpo e com a sociedade na qual estamos inseridos.

Portanto, é de suma importância o uso de momentos livres de trabalho, fora da escola, para o desenvolvimento de atividades de lazer, como meios de reeducação das capacidades física, mental, social e espiritual, e também como forma de motivação e alívio de tensão, para a promoção da melhoria da qualidade de vida (CURY, 2010).

Na Tabela 6 serão apresentados os resultados obtidos na avaliação da qualidade de vida segundo a classificação dos domínios do questionário SF-36, onde 54%, dos professores avaliados apresentaram o escore entre 81 e 100 para os domínios saúde mental, 60% limitações por aspectos emocionais, 62% limitações por aspectos físicos, (50%) domínio aspectos sociais.

**Tabela 6** - Distribuição dos docentes segundo classificação em cada domínio segundo qualidade de vida do SF-36.

DOMÍNIOS	0 a 20		21 a 40		41 a 60		61 a 80		81 a 100	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Saúde mental	0	0,0	3	6,0	4	8,0	16	32,0	27	54,0
Limitações por aspectos Emocionais	10	20,0	4	8,0	0	0,0	6	12,0	30	60,0
Aspectos sociais	1	2,0	5	10,0	3	6,0	16	32,0	25	50,0
Vitalidade	2	4,0	5	10,0	10	20,0	21	42,0	12	24,0
Estado geral da saúde	2	4,0	9	18,0	14	28,0	21	42,0	4	8,0
Dor	0	0	1	2,0	3	6,0	26	52,0	20	40,0
Limitações por aspectos físicos	5	10,0	4	8,0	4	8,0	6	12,0	31	62,0
<b>Capacidade funcional</b>	0	0	5	10,0	11	22,0	18	36,0	16	32,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os domínios que apresentaram maior quantidade de docentes no escore 61 a 80 foram domínios vitalidade (42%), estado geral da saúde (42%), capacidade funcional (36%) e dor (56%).

Na Tabela 7 serão exibidos os resultados da visão geral da qualidade de vida segundo os domínios do questionário SF-36, onde os domínios que apresentaram maiores escores foram os domínios limitações por aspectos físicos (77,0) e saúde mental (78,0), enquanto os menores foram para os domínios, estado geral da saúde (57,0) e vitalidade (68,0).

**Tabela 7** - Visão geral da qualidade de vida dos docentes segundo classificação em cada domínio segundo qualidade de vida do SF-36.

DOMÍNIOS SF-36	
Capacidade funcional	71,0
Limitações por aspectos físicos	77,0
Dor	74,0
Estado geral de saúde	57,0
Vitalidade	68,0
Aspectos sociais	75,0
Limitações por aspectos emocionais	71,0
Saúde mental	78,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No estudo de Silveira, (2011), os maiores escores descritos foram para os domínios *limitação física* (87,50) e *capacidade funcional* (78,83). Os escores mais prejudicados foram encontrados nos domínios *vitalidade* (60,0) e *saúde mental* (69,20). Ao confrontar-se o estudo citado com a presente pesquisa, percebeu-se que a mesma corrobora com a pesquisa realizada com os professores de

Miguel Alves em dois domínios do SF-36, pois ambas tiveram um dos maiores escore no domínio limitações por aspectos físicos e um dos menores escores no domínio vitalidade. Porém, ao associarmos os valores encontrados, com aqueles do estudo de Silveira (2011), foi demonstrado que os professores apresentam melhor qualidade de vida nos domínios capacidade funcional, limitação por aspectos físicos e estado geral de saúde, que os professores de Miguel Alves.

O estudo de Rocha e Fernandes (2008) realizado em Jequié-BA, com professores do Ensino Fundamental, apresentou valores inferiores a 70 pontos em todos os domínios da qualidade de vida do questionário SF-36, onde os maiores escores foram encontrados nos domínios, capacidade funcional (65,71) e limitações por aspectos emocionais (62,63), o domínio que apresentou menor escore foi vitalidade (46,26). Este estudo difere do presente estudo por apresentar média em todos os domínios abaixo de 70 pontos. Podemos perceber nesta comparação que os professores da cidade de Miguel estavam com melhor qualidade de vida e saúde que os professores de Jequié-BA.

Ao fazer uma comparação do estudo de Moreira (2017) realizado em Campina Grande/PB, com a pesquisa atual, percebeu-se que no domínio estado geral de saúde, ambas apresentavam menor escore e com valores aproximados, onde o estudo em Miguel Alves apresenta o escore de 57,0 e o de Campina Grande 56,0. Este estudo corrobora com a pesquisa atual no domínio estado geral de saúde, pois ambas pesquisas apresentavam escore mínimo e valores aproximados. Rocha e Fernandes (2008) destacam que este resultado indica má avaliação da qualidade de vida do domínio estado geral de saúde, podendo este resultado ter repercussão direta na prevalência de morbidades entre tais indivíduos.

Ao analisar os resultados das pesquisas aqui apresentadas nota-se resultados distintos nos domínios do questionário SF-36 com relação aos resultados do estudo no município de Miguel Alves. As pesquisas aqui citadas foram realizadas em regiões brasileiras diferentes, ao levar em consideração as dimensões física e emocional do SF-36, compreende-se que os resultados obedecem as peculiaridades dos grupos de docentes em estudo. Considera-se então que os resultados de ambas pesquisas estão relacionados ao modo de viver do indivíduo, portanto a distinção entre os resultados dos estudos ocorrem, por os mesmos, se relacionarem com as características individuais e culturais dos docentes avaliados.

A Tabela 8 apresenta os resultados da Associação entre frequência da qualidade de vida e características do trabalho de docentes considerando os domínios de qualidade de vida do SF-36 com as características do trabalho docente, onde foi observado uma associação entre os domínios capacidade funcional ( $p^* = 0,01$ ) e aspectos sociais ( $p^* = 0,037$ ) com o tempo de serviço (anos).

Com relação a atividades docentes realizadas em casa, houve associação da mesma com o domínio capacidade funcional ( $p^* = 0,001$ ). Quando comparada a qualidade de vida dos professores com os níveis de ensino em que trabalham, houve associação nos domínios limitações por aspectos emocionais ( $p^* = 0,006$ ) e aspectos sociais ( $p^* = 0,007$ ).

Observou-se associação entre capacidade funcional ( $p^* = 0,014$ ) com o número de escolas em que os docentes trabalham. Não há associação significativa entre os domínios do SF-36 e as características voltadas a disciplinas, carga horária de trabalho e renda. Há tendência de associação entre o critério séries com o domínio vitalidade ( $p^* = 0,059$ ).

## QUALIDADE DE VIDA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

**Tabela 8** - Associação entre frequência da qualidade de vida e características do trabalho de docentes da cidade de Miguel Alves (PI).

VARIÁVEL	CF	LAF	DOR	EGS	VITALID	AS	L.AE	SM
<b>Temp. de serv. (anos)</b>								
[valor p*]	<b>0,01</b>	0,287	1,0	0,268	0,268	<b>0,037</b>	0,670	0,812
5 a 15	100,0	50,0	94,4	83,3	83,3	77,8	33,3	88,9
16 a 26	76,9	80,8	96,2	76,9	76,9	92,3	55,6	92,3
27 a 35	50,0	72,2	100,0	50,0	50,0	50,0	11,1	83,3
<b>Carga hor</b>								
[valor p*]	0,695	0,751	0,331	0,741	1,0	0,444	0,576	0,618
20 HORAS	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
40 HORAS	82,9	70,7	97,6	73,2	75,6	78,0	68,3	87,8
+ DE 40H	75,0	87,5	87,5	87,5	75,0	100,0	87,5	100,0
<b>Atividade em casa</b>								
[valor p*]	<b>0,001</b>	07,17	0,687	0,330	0,404	0,107	0,332	0,481
2 HORAS	50,0	62,5	93,8	68,8	68,8	68,8	62,5	87,5
4 HORAS	100,0	81,8	100,0	63,6	72,7	72,7	81,8	81,8
6 HORAS	92,3	76,9	100,0	92,3	92,3	100,0	61,5	100,0
MAIS DE 7 HORAS	100,	80,0	90,0	80,0	70,0	90,0	90,0	90,0
<b>Nº escolas</b>								
[valor p*]	<b>0,014</b>	0,409	0,192	0,875	0,062	0,365	0,104	0,495
1	78,8	69,7	97,0	72,7	72,7	75,8	63,6	84,8
2	100,0	85,7	100,0	78,6	92,9	92,9	92,9	100,0
3 ou mais	33,3	66,7	66,7	100,0	33,3	100,0	66,7	100,0
<b>Séries</b>								
[valor p*]	0,095	0,085	1,0	0,297	<b>0,059</b>	<b>0,007</b>	<b>0,006</b>	0,238
E. Infantil	75,0	75,0	100,0	100,0	100,0	75,0	100,0	75,0
E. F.Menor	66,7	75,0	91,7	83,3	91,7	100,0	75,0	100,0
E. F. Maior	100,0	100,0	100,0	81,8	90,9	100,0	100,0	100,0
E.I /E.F.Men.	88,9	55,6	100,0	44,4	55,6	44,4	33,3	77,8
E. F.Menor e Ens. F.Maior	84,6	69,2	92,3	76,9	61,5	76,9	69,2	84,6
Três modalidades	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A Tabela 9 apresenta resultados de associação entre as relações interpessoais dos docentes em seu ambiente de trabalho, onde o critério relação professor/aluno apresentou associação com o domínio, aspectos emocionais ( $p^* = 0,003$ ).

Houve associação dos domínios limitações por aspectos emocionais ( $p^*=0,029$ ), aspectos sociais ( $p^*=0,007$ ), vitalidade ( $p^*=0,015$ ), limitações por aspectos físicos ( $p^*=0,022$ ) com o critério relação professor/pais. Há uma tendência de associação entre a relação professor/pais com o domínio dor ( $p^*=0,052$ ).

**Tabela 9** - Associação entre frequência da qualidade de vida e as relações interpessoais de docentes da cidade de Miguel Alves (PI)

VARIÁVEL	CF	LA	DOR	EGS	VITALID	AS	LAE	SM
<b>Relação professor/aluno</b>								
[valor $p^*$ ]	0,314	0,149	0,106	0,366	0,316	0,179	<b>0,003</b>	0,529
Ruim	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0
Regular	83,3	50,0	100,0	83,3	66,7	66,7	33,3	83,3
Boa	83,9	77,4	100,0	74,2	77,4	77,4	71,0	87,1
Ótima	83,3	83,3	83,3	83,3	83,3	100,0	100,0	100,0
<b>Relação professor/pais</b>								
[valor $p^*$ ]	0,228	<b>0,022</b>	<b>0,052</b>	0,256	<b>0,015</b>	<b>0,007</b>	<b>0,029</b>	0,128
Muito ruim	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	100,0	100,0	100,0
Regular	75,0	41,7	100,0	58,3	50,0	50,0	41,7	75,0
Boa	87,1	80,6	96,8	77,4	83,9	93,5	77,4	96,8
Ótima	83,3	100,0	100,0	100,0	100,0	83,3	100,0	83,3
<b>Rel. profess/esc.</b>								
[valor $p^*$ ]	0,062	0,489	0,331	0,685	0,119	0,337	0,502	0,116
Regular	40,0	60,0	80,0	60,0	40,0	60,0	60,0	60,0
Boa	85,4	73,2	97,6	78,0	80,5	82,9	70,7	92,7
Ótima	100,0	100,0	100,0	75,0	75,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A Tabela 10 apresenta os resultados da associação entre frequência de qualidade de vida e satisfação com a situação profissional de professores da cidade de Miguel Alves- PI, onde observou-se que não há associação entre a qualidade de vida segundo os domínios do SF-36 com os critérios relacionados a satisfação com a situação profissional, porém observou-se uma tendência para associação entre o critério política da valorização da escola com o domínio estado geral de saúde ( $p^*=0,058$ ).

## QUALIDADE DE VIDA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

**Tabela 10** - Associação entre frequência de qualidade de vida e satisfação com a situação profissional de professores da cidade de Miguel Alves- PI

VARIÁVEL	CF	LAF	DOR	EGS	VITALID	AS	LAE	SM
<b>Satisf. com a infraestrutura</b>								
[valor p*]	0,405	0,632	0,123	0,275	0,923	0,675	0,657	0,717
Insatisfeito	83,3	75,0	83,3	91,7	83,3	75,0	83,3	83,3
Pouco satisfeito	75,0	67,9	100,0	75,0	71,4	85,7	64,3	92,9
Muito satisfeito	100,0	88,9	100,0	55,6	77,8	77,8	77,8	88,9
Completamente satisfeito	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Satis.com a política de valorização da gestão</b>								
[valor p*]	0,854	0,259	0,470	0,185	0,185	0,854	0,875	1,0
Sim	80,0	60,0	100,0	60,0	60,0	80,0	70,0	90,0
Não	82,5	77,5	95,0	80,0	80,0	82,5	72,5	90,0
<b>Satisfação com o trabalho docente</b>								
[valor p*]	0,432	0,527	0,560	0,760	0,760	0,432	0,345	0,077
Sim	83,7	76,7	95,3	76,7	76,7	83,7	74,4	93,0
Não	71,4	57,1	100,0	71,4	71,4	71,4	57,1	71,4
<b>Satisfação com a política de valorização da escola</b>								
[valor p*]	0,764	0,430	0,077	<b>0,058</b>	0,224	0,229	0,095	1,0
Sim	83,3	70,0	100,0	66,7	70,0	76,7	63,3	90,0
Não	80,0	80,0	90,0	90,0	85,0	90,0	85,0	90,0
<b>Satisfação com a escolha profissional</b>								
[valor p*]	0,575	0,823	1,0	0,063	0,622	0,316	0,164	0,306
Insatisfeito	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Pouco satisfeito	100,0	62,5	100,0	50,0	62,5	62,5	62,5	75,0
Satisfeito	78,9	73,7	94,7	68,4	73,7	78,9	57,9	89,5
Muito satisfeito	77,3	77,3	95,5	90,0	81,8	90,9	86,4	95,5

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A Tabela 11 apresenta os resultados da associação dos domínios da qualidade de vida com a motivação dos professores para a realização de uma prática pedagógica. Houve associação no domínio estado geral de saúde ( $p^*=0,014$ ) e dor ( $p^*=0,014$ ).

**Tabela 11** - Associação entre frequência de qualidade de vida e satisfação com a situação profissional de professores da cidade de Miguel Alves- PI

VARIÁVEL	CF	LAF	DOR	EGS	VITAL	AS	LAE	SM
<b>Motivos para realização da prática pedagógica</b>								
[valor p*]	0,296	0,527	0,529	<b>0,014</b>	<b>0,014</b>	0,810	0,582	0,607
Sim	85,7	71,4	97,1	85,7	85,7	82,9	74,3	91,4
Não	73,3	80,0	93,3	53,3	53,3	80,0	66,7	86,7

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Embora não tenham sido encontrados trabalhos relacionando a qualidade de vida com as condições de trabalho de docentes do ensino básico, é possível ressaltar que todo trabalho é gerador de fatores desgastantes e potencializadores, os quais são determinantes dos processos saúde-doença vivenciados pelos trabalhadores e da qualidade de vida (ROCHA, 2008). Com relação à docência pode-se citar entre estes fatores o tempo de serviço, a atividade docente realizada em casa, relação professor/aluno, relação professor/pais, níveis de ensino (série), número de escolas que trabalham e motivação para realização da prática docente.

Observa-se que as relações interpessoais entre professores e alunos/pais são fatores que intensificam as limitações por aspectos emocionais, já o tempo de serviço influencia as características relacionadas aos aspectos sociais.

Com relação à motivação para realização de uma prática docente efetiva, Cury (2010) ressalta que a busca pelo prazer no trabalho é fator que favorece o alívio das tensões que se estabelecem no dia-a-dia da prática docente. Se o prazer se estabelece, o professor é capaz de encontrar condições favoráveis para a sua prática.

Considerando que a qualidade de vida é importante para o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade há a necessidade de novos estudos relacionados a qualidade de vida e condições de trabalho docente. Desta forma, será possível criar subsídios para a melhoria das condições de trabalho e da qualidade de vida dos docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior parte dos professores do município de Miguel Alves-PI era do sexo feminino, trabalhava 40h semanais e desenvolvia atividades em apenas uma escola. Os fatores que provocavam desequilíbrio na prática pedagógica dos docentes eram a falta de materiais pedagógicos, carga horária excessiva e conflito no ambiente de trabalho.

Os docentes avaliados estavam pouco satisfeitos com a infraestrutura das instituições de ensino em que trabalhavam e insatisfeitos com a política de progressão e valorização da gestão. E, apesar dos impasses da profissão docente, os avaliados estavam satisfeitos com o trabalho que exercem.

A análise dos resultados indicou que os docentes apresentavam qualidade de vida considerada regular a boa nos diferentes domínios avaliados pelo questionário SF-36, embora para o estado geral de saúde tenha sido encontrado menor escore, indicando má avaliação da qualidade de vida, pelo fato do mesmo estar relacionado com a presença de morbidade.

As características do trabalho docente que estiveram associadas com os domínios da qualidade de vida do SF-36 foram: tempo de serviço, atividade docente realizada em casa, relação

## QUALIDADE DE VIDA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

professor/aluno, relação professor/pais, níveis de ensino(série), número de escolas que trabalham e motivação para realização da prática docente.

Este estudo sugere a necessidade de mais pesquisas voltadas a qualidade de vida e as condições de trabalho dos docentes do município de Miguel Alves-PI, para que se possa criar subsídios para o planejamento de políticas públicas voltados a melhoria das condições de trabalho e da qualidade de vida.

### Referências

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/I9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/I9394.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **CNB/CEB Nº9/2012, Lei Nº 11.738/2008**. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASILEIRO, Marislei E.; SILVA, Ludimila C. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Goiânia: Editora AB, 2011.

CICONELLI, Rozana Mesquita; FERRAZ, Marcos Bosi; SANTOS, Wilton; MEINÃO, Ivone; QUARESMA, Marina Rodrigues. Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36 (Brasil SF-36). **Revista Brasileira de Reumatologia**, v.39, n. 3, maio/jun.1999.

CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo. Atividade docente, condições de trabalho e processo de saúde. **Motrivivência**, Ano 27, n. 24, p. 59-80, jun. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/742/388>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CURY Junior, Célio Hely. Qualidade de vida no trabalho e suas subjetividades docentes. **Evidência**, Araxá, n.6, p.89-110, 2010. Disponível em: <[www.uniaraxa.ed.br](http://www.uniaraxa.ed.br)>artice>view File>. Acesso em: 04 jul. 2017.

DYNIEWCZ, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. São Paulo: Difusão Editora, 2007.

FERREIRA, Pedro Lopes. **A medição do estado de saúde**: criação da versão portuguesa do MOS SF-36, 1998. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/9969/1/RD199802.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

FLECK, Marcelo Pio de Almeida. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. **Ciência e Saúde Coletiva**, 2000, n. 5, jan.-mar. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63050104>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

GORENSTEIN, Clarise; WANG, Yuan Pang; HUNGERBEIHLER, Ines. **Instrumentos de avaliação em Saúde Mental**. Porto alegre: Artmed, 2016.

MARQUEZE, Elaine Cristina; MORENO, Claudia Roberta de Castro. Satisfação no trabalho - uma breve revisão. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo , v. 30,

n. 112, p. 69-79, Dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S030376572005000200007&lng=en&rm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S030376572005000200007&lng=en&rm=is)>. 19 dez. 2017.

MOREIRA, Anne Samilly Gomes; SANTINO, Thayla Amorim Santino, TOMAZ, Alecsandra Ferreira. Qualidade de Vida de Professores do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública. **Ciência do Trabalho**, Santiago, v.19, n. 58, abr. 2017.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; ANDRADE, Rubian Diego, BLEYER, Fernanda T. S.; LOPES, Adair S. Associação entre o perfil do ambiente e condições de trabalho com a percepção da saúde e qualidade de vida em professores da educação básica. **Cadernos de Saúde Coletiva**. v. 22, n. 2, p. 113-9, 2014. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cadsc/v22n2/1414-462X-cadsc-22-02-00113.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v22n2/1414-462X-cadsc-22-02-00113.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

\_\_\_\_\_;\_\_\_\_\_; SANTOS, Anderlei dos; Qualidade de vida abordagens, conceitos e avaliação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 26, n.2, p.241-250, abr./jun. 2012. p.241. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n2/07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n2/07.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2017.

QUALIPES. **Software para calcular score do questionário SF-36**. Disponível em: <<https://app.qualipes.com.br/acessar>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

**QUESTIONÁRIO SF- 36**. Disponível em: <<http://qualipes.com.br/lib/download/questionariosf-36.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

REIS, Briana Manzan. Trabalho docente e qualidade de vida. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v.1, n.1, p.37-48, 2013.

ROCHA, Vera Maria. FERNANDES, Marcos Henrique. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 57, n. 1, p. 23-27, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S004720852008000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S004720852008000100005)>. Acesso em: 09 jul. 2017.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**. Edição Especial, Cultura e materialidade escolar, n. 4, 2011, Disponível em: <[http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/materialidade/renata.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2017.

SEILD, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 580-588, mar./abr. 2004.

SEVERO, Milton; SANTOS, Ana Cristina; LOPES, Carla; BARROS, Henrique. Fiabilidade e validade dos conceitos teóricos das dimensões de saúde física e mental da versão portuguesa do MOS SF-36. **Acta MedPort**, n.19, p 281-288, 2006.

SILVEIRA, Rodrigo Eurípedes da; REIS, Nayara Araújo dos; SANTOS, Álvaro da Silva; BORGES, Maritza Rodrigues. Qualidade de vida de docentes do ensino fundamental de um município brasileiro. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 4, Coimbra, jul. 2011.

SOUZA, Aparecida; LEITE, Marcia. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, v.32, n.177, p. 1105-1121, out./dez., 2011.

TAVARES, Débora Dornelas Ferreira; OLIVEIRA, Renata Aparecida Rodrigues de; MOTA JÚNIOR, Romulo José; OLIVEIRA, Claudia Eliza Patrocínio; MARINS, João Carlos Bouzas. Qualidade de vida de professoras do ensino básico da rede pública. **Revista Brasileira de Promoção a Saúde**, Fortaleza, v. 28, n. 2, p.191-197, abr./jun. 2015. Disponível em: <periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/3448>. Acesso em: 03 jul. 2017.

NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO EM SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA - UNIESEP. **Saúde e qualidade de vida: uma meta a atingir**. Porto: Escola Superior de Enfermagem do Porto, 2011. Disponível em: [www.http://portal.esenf.pt/www/pk\\_menus\\_ficheiros.ver\\_ficheiro?fich=F721889083/E-book\\_final.pdf](http://portal.esenf.pt/www/pk_menus_ficheiros.ver_ficheiro?fich=F721889083/E-book_final.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

VILARTA, Roberto; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MONTEIRO, Maria Inês. (organizadores) **Qualidade de vida: evoluções dos conceitos e práticas no século XXI**. Campinas: Ipês, 2010. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000479416](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000479416)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

---

# **GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFPI**

## ***GOOGLE EARTH AS DIDACTIC TOOL IN GEOGRAPHY EDUCATION: PIBID/UFPI EXPERIENCE REPORT***

**Maicon Henrique Marques Batista**

**Minicurrículo**

Graduando do Curso de Geografia – UFPI e bolsista PIBID.  
E-mail: henrykimarques@gmail.com

**Teresa Gonçalves Pedreira**

**Minicurrículo**

Professora da Rede Estadual de Ensino e Supervisora da Área de Geografia/PIBID/UFPI

**Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque**

**Minicurrículo**

Professor Doutor, Adjunto do Curso de Geografia – UFPI e Coordenador da Área de Geografia/PIBID.  
E-mail: lindemberg@ufpi.edu.br

### **RESUMO**

O uso das novas tecnologias vem alcançando crescimento considerável na contemporaneidade. Dessa forma, a Geografia aparece com o poder de absolver essas inovações a favor do ensino, utilizando de ferramentas, como o Google Earth, nas práticas didático-pedagógicas. O trabalho em epígrafe foi realizado no CETI Governador Freitas Neto, localizado no bairro Piçarreira, município de Teresina, estado do Piauí, tendo como objetivo relatar as experiências realizadas nas atividades do PIBID/Geografia/UFPI, como projeto e aula interativa utilizando da mencionada ferramenta. A metodologia foi pautada por aulas expositivas, bem como pelo desenvolvimento

## GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFPI

de um projeto de aula de campo englobando o espaço de vivência dos alunos do 1º ano (Ensino Médio). Os resultados foram extremamente positivos, tendo em vista a efetiva participação dos alunos, associado ao interesse em conhecer o espaço geográfico por meio das geotecnologias. Portanto, percebe-se a importância da ferramenta Google Earth como auxiliador nas novas formas de ensino, principalmente, na Geografia.

**Palavras-chave:** Ensino. Geografia. Piauí.

### ABSTRACT

*The use of new technologies has achieved considerable growth in contemporary times. Thus, Geography appears with the power to absorb these innovations in favor of teaching, using tools, such as Google Earth, in didactic-pedagogical practices. The work referred to above was carried out in the CETI Governor Freitas Neto, located in Piçarreira neighborhood, city of Teresina, state of Piauí, aiming to report the experiments conducted in the activities of PIBID / Geography / UFPI as project and interactive class using the aforementioned tool. The methodology was based on expository classes, as well as the development of a field lesson project encompassing the space for students in the 1st year (High School). The results were extremely positive, considering the effective participation of the students, associated with the interest in knowing the geographic space through the geotechnologies. Therefore, one can see the importance of the Google Earth tool as a helper in the new forms of education, mainly in Geography.*

**Keywords:** Teaching. Geography. Piauí.

### INTRODUÇÃO

Ao considerar os avanços técnico-científicos que vêm sendo desenvolvidos e materializados na modernidade, observa-se o aumento significativo na disponibilidade de dados e/ou informações nas plataformas computacionais. Nesse sentido, o trabalho em pauta consistiu na utilização da ferramenta Google Earth como auxiliadora nas atividades desenvolvidas pelo PIBID/Geografia/UFPI na escola CETI Governador Freitas Neto, localizada no bairro Piçarreira, município de Teresina, estado do Piauí.

Filizola e Moura (2009) enfatizam que o Google Earth permite a visualização de fenômenos geográficos de qualquer parte do mundo, sendo que os registros tornam a visualização quase que concreta, podendo, assim, auxiliar na aprendizagem geográfica por intermédio da linguagem cartográfica. Destaca-se que a mencionada ferramenta permite o uso de coordenadas geográficas na busca de localidades e possibilita o trabalho com espacializações, uma das características do ensino de Geografia.

De acordo com Albuquerque *et al.* (2012), o crescente avanço das geotecnologias tem possibilitado e estimulado a evolução do método convencional de se estudar e aprender Geografia, tendo em vista a atual facilidade em se conseguir mapas digitais interativos, imagens de satélites e outros dados via internet, a exemplo da plataforma Google Earth.

Destaca-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são resultantes desta nova realidade, em que há uma forte dinamicidade das informações em diversos suportes operacionais e plataformas computacionais, com ênfase para os *softwares*, bases de dados, metadados e tantas outras terminologias que compõem o sistema geoinformacional (SOUSA; ALBUQUERQUE, 2017).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é relatar as experiências realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), da área de Geografia/UFPI, nas atividades

e projetos idealizados e desenvolvidos a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), presente no Google Earth, destacando suas potencialidades quanto ao uso em sala de aula.

Ao considerar o exposto, tem-se que a ferramenta em questão auxilia na aprendizagem de uma forma inovadora e que isso se faz possível com as novas tendências educativas que o PIBID aborda, na perspectiva de diminuir os traços do ensino tradicional e intermediando com as novas formas de ensino, no intuito de contemplar um aprendizado mais efetivo.

Moreira (2010) destaca que a aprendizagem dita como significativa é representada quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz, através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, a exemplo da espacialização de dados e/ou informações do seu cotidiano.

Dessa forma, destaca-se a importância da espacialização dos lugares, presente no Google Earth, através dos mapas. Oliveira (2007) menciona que o mapa é definido, em educação, como um recurso visual a que o professor deve recorrer para ensinar Geografia e que o aluno deve manipular para aprender os fenômenos geográficos, ao considerar que a natureza (homem/meio) é um todo integrado.

Neste viés de análise, tem-se que o mapa é concebido como um meio de comunicação, o qual permite ao aluno compreender e expressar espacialmente um conjunto de fatos. Não obstante, o mesmo não é apresentado ao aluno como uma solução alternativa de representação espacial de variáveis que possam ser manipuladas na tomada de decisões e na resolução de problemas (OLIVEIRA, 2007), em virtude da não efetiva educação cartográfica ao nível escolar.

Portanto, o mapa, enquanto principal elemento de trabalho no Google Earth, além de permitir a abordagem com as novas formas de ensino (ferramentas integrantes das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC), permite ao próprio aluno confeccionar o seu mapa de acordo com suas especificidades e interesses.

Arelado ao exposto, Canto (2011) expõe que estas ferramentas computacionais potencializam a colaboração democrática na produção do conhecimento e que estes abrem possibilidades para as pessoas em geral, tendo em vista que a linguagem cartográfica é mais participativa e democrática na perspectiva educacional, justificando, assim, a proposta do artigo em epígrafe.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa consistiu em abordar (do ponto de vista teórico) e interpretar os procedimentos realizados pelos alunos (viés prático), o manuseio das ferramentas existentes na plataforma Google Earth, compreendendo os conceitos cartográficos a partir da concepção e do cotidiano dos alunos do CETI Governador Freitas Neto, particularmente como uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

Vale salientar que o conteúdo programático do Plano de Curso que estava sendo abordado pelo docente titular da disciplina, no período de realização da atividade, era o de Cartografia, contemplando, de forma integral, a proposta da utilização do Google Earth como ferramenta didática no ensino de Geografia.

Inicialmente foi realizada uma exposição oral (utilizando projeção multimídia) a cerca do histórico da plataforma Google Earth, como também os conteúdos que podem ser abordados em sala de aula no ensino de Geografia (destacando os conteúdos relacionados ao livro didático), tais como: conhecer o lugar onde o aluno está inserido; noção de escala cartográfica; escala local e global; traçar distância entre lugares; descrever a paisagem, lugares e territórios; distinguir e

## GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFPI

comparar áreas divergentes, a exemplo do rural e urbano; realizar a leitura de mapas, entre outras abordagens (Figura 1).

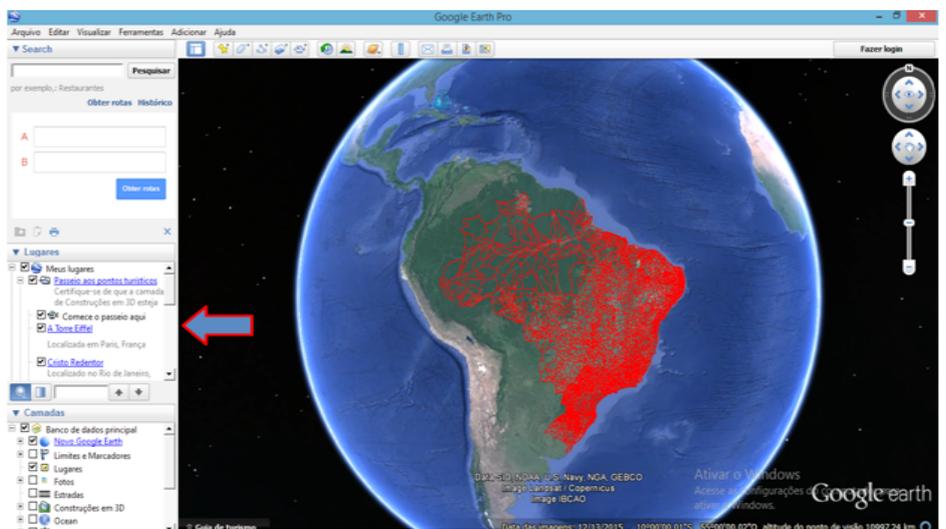
**Figura 1** - Exposição oral realizada no CETI Governador Freitas Neto com os alunos do 1º ano do Ensino Médio



Fonte: Autores (2017).

A segunda parte contemplou a explicação mais detalhada das ferramentas básicas de manipulação do *software*, utilizando-se de um tutorial básico para o manuseio do Google Earth (Figura 2). Vale salientar que o mencionado tutorial objetivou demonstrar na prática a utilização da mencionada ferramenta para os alunos, no intuito de fazer com que eles se familiarizassem com o assunto e com a plataforma computacional. Frisa-se que as dúvidas dos alunos foram sendo respondidas conforme as perguntas iam surgindo.

**Figura 2** - Manuseio da ferramenta computacional Google Earth



Fonte: Google Earth. Elaboração: Autores (2017).

Por fim, a terceira parte englobou um exercício prático com os alunos. Esta etapa foi desenvolvida com o auxílio da ferramenta presente no Google Earth para se explicar o conceito de localização relativa e absoluta, que era o assunto no qual os alunos estavam estudando naquele momento. Corroborar-se que todas as etapas das atividades foram executadas durante os meses de abril e maio de 2017, contemplando um total de 6 aulas.

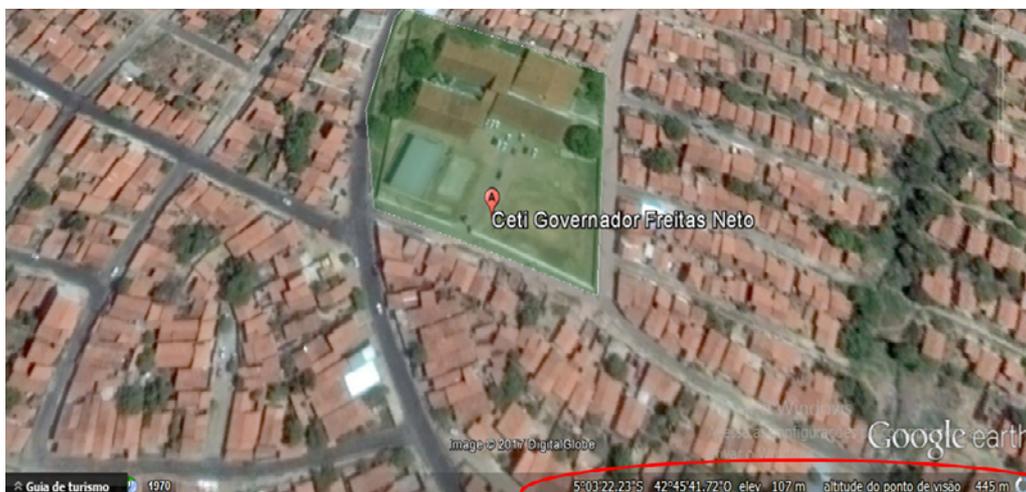
## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao considerar que as geotecnologias, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), auxilia o ensino/aprendizado dos conteúdos cartográficos na Geografia, este permite “localizar, correlacionar, analisar fatores geográficos atuantes na dinâmica da superfície terrestre com dados/informações em diferentes escalas espaciais e temporais” (SOUSA; DI MAIO, 2014, p.4).

Nesse sentido, utilizou-se das ferramentas computacionais do Google Earth para realizar tais atividades com os alunos, tendo a escola CETI Governador Freitas Neto como objeto de estudo, no intuito de facilitar a compreensão do assunto escolhido em associação com o instrumento geotecnológico utilizado.

Inicialmente, utilizou-se da plataforma Google Earth para mostrar o perímetro da escola (que está na coloração verde), com o conceito de localização absoluta e localização relativa (Figura 3). Corroborar-se que no momento do exercício prático da localização relativa alguns alunos puderam identificar suas moradias se baseando em pontos de referência no mapa (por exemplo: localização da escola via Google Earth), sendo que os alunos se levantaram e foram apontar sua residência no mapa que estava sendo projetado por datashow.

**Figura 3** - Localização do CETI Governador Freitas Neto, bairro Piçarreira, município de Teresina, estado do Piauí



Fonte: Google Earth (2017). Elaboração: Autores (2017).

A localização absoluta encontra-se representada na figura acima por um destaque em vermelho (canto inferior direito), sendo que os alunos conseguiram identificar as coordenadas geográficas da escola, considerando sua latitude e longitude, bem como a variável altitude. Dessa forma, pode-se explicar de maneira mais significativa o assunto que já tinha sido trabalhado com o auxílio do livro didático, o que mostra o poder de complementação que a ferramenta do Google Earth proporciona a quem a utiliza no ensino.

## GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFPI

Ao pegar como exemplo as variáveis latitude, longitude e altitude, constata-se que na medida em que se movimenta o mouse as coordenadas e a altitude se modificam no Google Earth, sendo que com esse exercício você consegue trabalhar de forma prática os conceitos abordados teoricamente.

Nesta perspectiva, ao direcionar o mouse para o mar, a altitude zera, porém, se for direcionado ao continente a altitude tende a ser superior ao nível do mar, e assim o aluno consegue compreender o conceito de maneira prática e significativa, harmonizando, deste modo, as tendências de ensino como as TICs, como já apresentado por Vesentini (1996, p.3), ao destacar que:

O mundo mudou e o ensino da Geografia procura acompanhar essas mudanças, pois o papel da Geografia no sistema escolar nada mais é do que explicar o mundo em que vivemos, ajudando o aluno a compreender a realidade espacial na qual vive e da qual é parte integrante.

À guisa de adentrar com mais propriedade na temática em pauta, menciona-se que o Google Earth é uma plataforma geoinformacional disponibilizada pela Google, empresa multinacional norte americana de serviços *online* e *software*, sendo que esta plataforma permite visualizar qualquer região da Terra, com riquezas de detalhes, por meio do mosaico de imagens orbitais, em associação a um conjunto de dados vetoriais (SOUSA; ALBUQUERQUE, 2017).

Com a parte teórica bem consolidada com os alunos, desenvolveu-se um projeto de aula de campo que consistiu em levar os alunos para uma prática no entorno da escola CETI Governador Freitas Neto, na perspectiva de observar as paisagens e as vivências. Por sua vez, os alunos tiveram a oportunidade de perceber as principais características do entorno da escola do ponto de vista geográfico e espacial, registrando em fotografias aquilo que mais lhes chamaram a atenção.

Portanto, foi possível identificar diversos descasos quanto ao quesito segregação socioespacial no entorno do CETI Governador Freitas Neto, mas mereceu destaque o lançamento de efluentes (*a priori* residenciais) nos corpos hídricos (Figura 4).

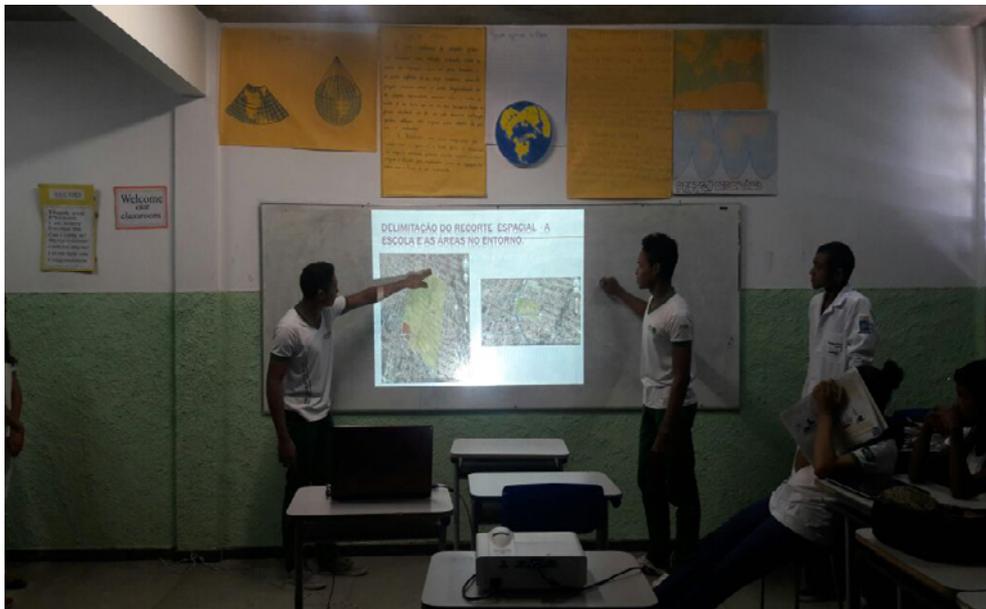
**Figura 4** - Prática de campo com os alunos do CETI Governador Freitas Neto



Fonte: Autores (2017).

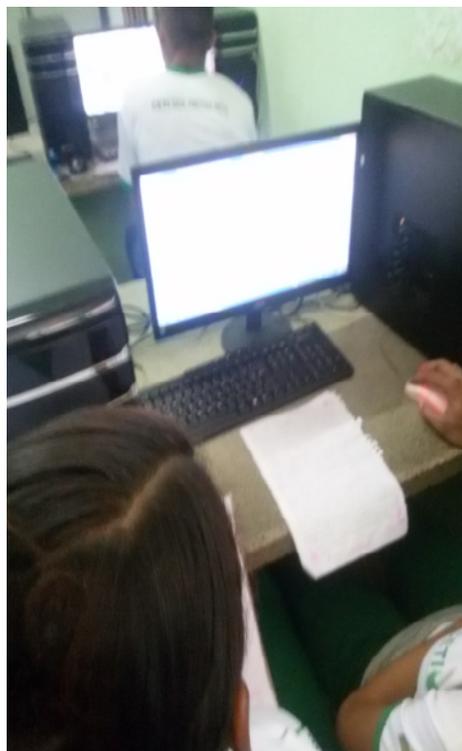
A culminância da atividade se deu por um seminário (Figura 5), em que os alunos tiveram que destacar tudo o que aprenderam com a importância da aula de campo, sendo que os mapas foram confeccionados pelos próprios alunos a partir do Google Earth (Figura 6).

**Figura 5** - Apresentação dos seminários



Fonte: Autores (2017).

**Figura 6** – Confeção de mapas na plataforma Google Earth



Fonte: Autores (2017).

## GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFPI

Menciona-se que todos os mapas foram confeccionados no Google Earth, utilizando-se das ferramentas: polígono, cor, altitude do polígono, nível de transparência e dentre outras funcionalidades, considerando sempre as especificidades de cada mapa. Destaca-se que os principais elementos retratados, cartograficamente, foram: urbanização e os recursos hídricos, dando ênfase aos riachos que drenam setores nas proximidades da unidade escolar.

A importância da referida atividade foi para além do mapeamento no Google Earth, pois os alunos tiveram a oportunidade de apresentar um trabalho no qual eles mesmos foram autores de seus mapas e fotografias, podendo assim compreender a real dimensão do espaço geográfico, seja ele físico ou humano. Em síntese, corrobora-se que a proposta trabalhada tem aplicabilidades diversas e que podem ser implementadas no dia a dia da sala de aula.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado, ficou claro que o uso do *software* Google Earth aparece como uma ferramenta importantíssima como auxiliadora no ensino da Geografia, sobretudo nas atividades do PIBID, o qual permite colocar em prática novas ideias e estratégias nas práticas didático-pedagógicas.

Destaca-se que a plataforma computacional mencionada manifestou a curiosidade e o interesse dos discentes, complementando e auxiliando o livro didático na promoção e entendimento dos assuntos relacionados à Geografia, dando ênfase na perspectiva cartográfica.

Ao considerar o espaço de vivência dos alunos (entorno do CETI Governador Freitas Neto), a ferramenta se saiu com bastante êxito, visto que depois de todas as etapas, os alunos puderam ver as paisagens que já haviam conferido através da prática de campo, podendo assim efetivar as devidas comparações da sua realidade com os conceitos abordados e aprendidos durante as aulas.

Dessa maneira, as novas geotecnologias acabam criando uma amplitude de direções, alcançando não somente os profissionais da educação, como também os alunos que podem aprender a manusear e ter estas ferramentas como auxiliadoras ou intermediadoras no ensino-aprendizagem.

### Referências

ALBUQUERQUE, E. L. S.; MEDEIROS, C. N.; GOMES, D. D. M.; CRUZ, M. L. B. SIG-WEB Ceará em Mapas Interativos, novas ferramentas na cartografia escolar. **Mercator**, Fortaleza, v. 11, n. 24, p. 253-269, jan./abr. 2012.

CANTO, T. S. **Tecnologia e cartografia escolar**. Rio de Janeiro, 2011.

FILIZOLA, R.; MOURA, L. M. C. **Uso de linguagem cartográfica no ensino de Geografia**: os mapas e atlas digitais na sala de aula, 2009.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: Almeida R. S. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 15-41.

SOUSA, L. M. S.; ALBUQUERQUE, E. L. S. Google Earth e ensino de cartografia: um olhar para as novas geotecnologias na Escola Santo Afonso Rodriguez, município de Teresina, estado do Piauí. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 94-104, mai./ago. 2017.

SOUSA, I. B.; DI MAIO, A. C. Tecnologias aplicadas à cartografia na educação ambiental: uma experiência no segundo segmento do ensino fundamental. *In*: Congresso Brasileiro de Cartografia, 26., 2014, Gramado (RS). **Anais...** Gramado: SBC, 2014. p.1-10.

VESENTINI, J. W. **O Ensino de Geografia no Final do Século XX**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

---

## **ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA: O ENIGMA POR TRÁS DA AUTORIA DO LIVRO SÁTIRAS E OUTRAS SUBVERSÕES**

### ***ATTRIBUTION OF AUTHORSHIP: THE RIDDLE BEHIND THE AUTHORSHIP OF THE BOOK SÁTIRAS E OUTRAS SUBVERSÕES***

**Joniel da Costa Barbosa**

#### **Minicurrículo**

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação - FLATED (2012), Pós-graduação em Docência do Ensino Fundamental, Médio e Superior pela Faculdade Latino-Americana de Educação - FLATED (2014) e possui graduação no curso de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa/PARFOR pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2017). Atualmente é professor na cidade de Parnarama - MA com experiência em Educação Infantil e na área de Língua Portuguesa.

E-mail: jonielcosta2010@hotmail.com

**Ivan dos Santos Oliveira**

#### **Minicurrículo**

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2013). Especialista e graduado em Língua Portuguesa pela UFPI (2009). Atualmente é servidor administrativo do Instituto Federal do Piauí. Tem experiência na área da linguagem, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, atuando também como professor/orientador de disciplinas da área de educação e pedagogia, e revisor de livros.

E-mail: ivanoliveira@ifpi.edu.br

## RESUMO

Esta pesquisa traz como tema a análise estilométrica do livro *Sátira e outras subversões* na qual investigamos a autoria de alguns dos textos contidos na obra. Teve como objetivo geral analisar a autoria dos textos reunidos por Felipe Botelho Corrêa no livro, para comprovar ou não a autoria de Lima Barreto. Buscamos identificar se os métodos adotados são eficazes e podem ser utilizados para atribuir autoria de um texto e ainda investigar se é possível chegar a resultados satisfatórios, para que se possa comprovar a autoria do livro utilizando a estilometria, com o auxílio de programas de computador. Para a realização deste trabalho foram utilizados três programas de computador, o *PDFelement 6 Pro* responsável por transformar os textos digitalizados para o formato *Docx*, o programa *Word* que foi utilizado para transformar os textos para o formato *Txt*, e, finalmente o programa *Lexico 3* que é responsável por analisar o *corpus* e gerar dados estatísticos. Com base nos dados analisados, foi possível constatar que os 10 (dez) textos analisados e comparados ao texto extraído do livro *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* realmente teriam sido escritos por Lima Barreto, fato este que corrobora a autoria atribuída por Felipe Botelho Corrêa. É importante ressaltar que, para se afirmar que todos os 164 textos contidos no livro teriam sido escritos por Lima Barreto, é necessário fazer uma pesquisa mais ampla, pois seria necessário analisar todos os textos.

**Palavras-chave:** Sátira e outras subversões. Estilometria. Lima Barreto.

## ABSTRACT

*This research brings as a theme the stylometric analysis of the book *Sátiras e outras subversões* where we investigate the authorship of some of the texts contained in the work. Its general objective was to analyze the authorship of the texts gathered by Felipe Botelho Corrêa in the book, to prove or not the authorship of Lima Barreto. We try to identify if the adopted methods are effective and can be used to attribute authorship of a text and also to investigate if it is possible to arrive at satisfactory results, so that the authorship of the book can be verified using the stylometry, with the aid of computer programs. In order to carry out this work, three computer programs were used: *PDFelement 6 Pro* responsible for transforming the scanned texts into the “Docx” format, the “Word” program that was used to transform the texts into the *Txt* format, and finally the *Lexico 3* program which is responsible for analyzing the corpus and generating statistical data. Based on the analyzed data, it was possible to verify that the 10 (ten) texts analyzed and compared to the text extracted from the book *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* really would have been written by Lima Barreto, a fact that corroborates the authorship attributed by Felipe Botelho Corrêa. It is important to emphasize that, in order to affirm that all 164 texts contained in the book would have been written by Lima Barreto, it is necessary to do a more extensive research, since it would be necessary to analyze all texts.*

**Keywords:** *Sátiras e outras subversões*. Stylometry. Lima Barreto.

## INTRODUÇÃO

Buscando elucidar a real autoria dos textos publicados no livro “*Sátiras e outras subversões*”, até então atribuídas ao escritor brasileiro Lima Barreto, sentimos a necessidade de promover uma pesquisa que buscasse comprovar ou não a autoria desses textos, valendo-se de mecanismos tecnológicos para a obtenção dos resultados. Desse modo, a presente pesquisa surgiu para buscar

## ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA: UMA ANÁLISE ESTILOMÉTRICA DO LIVRO "SÁTIRAS E OUTRAS SUBVERSÕES"

examinar a autenticidade da autoria desses textos literários que recentemente foram atribuídos ao escritor Lima Barreto e publicados no livro *Sátiras e outras subversões*, organizado pelo professor e pesquisador Felipe Botelho Corrêa da *King's College London* do Reino Unido.

Esta pesquisa tem como tema a análise estilística e busca a comprovação de autoria póstuma do livro *Sátiras e outras subversões*, na qual buscamos estabelecer um padrão de escrita e encontrar características lexicométricas que contribuíssem para que se possa comprovar ou não a autoria de alguns textos do livro estudado.

O presente trabalho buscou responder à seguinte problemática: o livro *Sátiras e outras subversões*, que reuniu 164 textos de autoria atribuída a Lima Barreto, teria sido realmente escrito por ele? É possível chegar a um resultado plausível sobre a autoria do livro utilizando a metodologia escolhida? Para responder a essas perguntas formulamos a seguinte pesquisa, em que enfatizamos que atribuição de autoria póstuma é sempre motivo de dúvida, por não ter certeza que essa autoria é válida. É necessário investigar a fundo esses textos para comprovar ou não essa autoria. Para isso, utilizamos o método de análise estilométrica comparativa computacional e análise estilística em que buscamos chegar a um resultado plausível utilizando programas sofisticados de computador como o *Word*, *PDFelement 6 Pro* e o *Lexico 3*.

Utilizamos como *corpus* os 10 (dez) primeiros textos do livro, sendo que o último texto foi cortado em parte para que chegássemos a um total exato de 5.000 (cinco mil) palavras, as quais foram comparadas com outras 5.000 (cinco mil) palavras do livro *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, cuja autoria é de Lima Barreto, de forma que foram escolhidas do segundo livro as 5.000 (cinco mil) primeiras palavras que aparecem no romance, tendo como *corpus* 10.000 (dez mil) palavras analisadas na pesquisa.

Dessa forma, propomos como objetivo geral: analisar a autoria dos textos reunidos por Felipe Botelho Corrêa no livro *Sátiras e outras subversões* para comprovar ou não a autoria de Lima Barreto. E, como objetivos secundários, identificar se os métodos adotados são eficazes e podem ser utilizados para atribuir autoria de um texto e ainda investigar se é possível chegar a um resultado plausível sobre a autoria do livro utilizando a metodologia estilométrica com o auxílio de programas de computador.

Afonso Henrique de Lima Barreto foi um dos mais influentes escritores brasileiros de sua época, autor de clássicos como *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* e *Triste fim de Policarpo Quaresma*, entre outros. Assim como alguns outros autores de sua época, grande parte de sua obra foi redescoberta e publicada após sua morte, muitos dos textos atribuídos a Lima Barreto ainda são de autoria duvidosa, fato esse que gerou o interesse norteador desta pesquisa.

A investigação sobre autoria de textos literários não é recente, diversos estudiosos da literatura já se embrenharam em pesquisas e conseguiram chegar a resultados que desmistificam e elucidam a autoria de obras que até então eram desconhecidas. Não é por acaso que o movimento pela busca autoral é de relevante importância, pois possibilita que textos que na sua origem foram assinados por pseudônimos ou até mesmo não foram assinados, possam receber seus respectivos autores, possibilitando assim, o enriquecimento do rol de obras produzidas pelo autor, fazendo com que a mesma adquira uma identidade.

Dessa forma, as análises foram feitas baseadas nos estudos de Corrêa (2016) que atribuiu a autoria do livro a Lima Barreto e nas pesquisas de Paiva (2013), Machado (2014) que estudam a estilometria de textos e Brandão (2006) que tem um trabalho que investiga a autoria de textos com autoria suspeita com a utilização de programas de computador, e que, em um estudo semelhante a este, investiga a autoria de *Cartas chilenas*, de autoria atribuída à Tomás Antônio Gonzaga.

Para essa análise, foram utilizados alguns programas de computador capazes de aferir algumas informações sobre a maneira de escrever do(s) autor(es) pesquisado(s), buscando-se

resultados satisfatórios sobre as características presentes em cada obra analisada, utilizando para isso programas de computador. Com isso, esperamos que ao fim desse processo fosse possível determinar se a autoria da obra em questão é ou não de Lima Barreto.

Essa pesquisa é importante para revelar a verdadeira autoria do livro em questão e caso seja confirmada, esses textos venham contribuir para enriquecer o rol de textos literários de um dos maiores expoentes da literatura nacional, Lima Barreto.

A pesquisa está subdividida em seções para a melhor exposição e compreensão do texto, na qual começamos pela introdução em que trazemos as primeiras informações sobre o tema pesquisado; o referencial teórico em que discutimos as principais teorias que norteiam o trabalho, um pouco da história do uso da tecnologia para estudos de atribuição ou comprovação de autoria e ainda uma subseção em que tratamos da tecnologia e seu auxílio na busca pela veracidade da autoria de obras literárias; em seguida trazemos a metodologia que foi aplicada na pesquisa. Adiante, fizemos a sistematização dos dados obtidos durante a pesquisa, a análise e discussão dos dados, e a conclusão a que chegamos com o desenvolvimento do trabalho. Por fim, as referências que balizaram o presente trabalho acadêmico.

## **LIMA BARRETO: BREVE BIOGRAFIA**

O autor Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu em 1881 na cidade do Rio de Janeiro – RJ e faleceu em novembro de 1922 aos 41 anos de idade, cursou engenharia na Escola Politécnica, não terminando o curso por motivos familiares.

Ainda estudante começou a escrever para jornais cariocas para complementar sua renda, já que trabalhava como escrevente copista na Secretaria de Guerra. Escreveu romances, sátiras, crônicas, contos, chegando a publicar textos na revista *Fon-Fon*. Em 1909 publicou em livro o romance *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* na revista *Floreal* a qual dirigia.

Lima Barreto, como ficou conhecido, possui uma vasta produção literária, sendo autor ainda de clássicos como: *Triste fim de Policarpo Quaresma*, *Numa e Ninfa* e *Clara dos Anjos*.

É um escritor da fase de transição entre o Realismo e o Modernismo, possuindo um estilo de escrever distinto dos escritores de sua época. Em sua obra, Lima Barreto fazia críticas ao regime da República Velha em que o cenário político era dominado por Minas Gerais e São Paulo e ainda, criticava as injustiças sociais da época.

Lima Barreto nunca conseguiu em vida a notoriedade que merecia, sendo reconhecido como um grande escritor brasileiro apenas depois de sua morte, visto que grande parte de sua obra foi publicada postumamente, como é o caso do livro alvo deste estudo.

Tendo sido internado para tratamento de alcoolismo, Lima Barreto candidatou-se por duas vezes para a Academia Brasileira de Letras, porém sem êxito.

## **USO DA TECNOLOGIA PARA ATRIBUIR OU COMPROVAR A AUTORIA DE OBRAS LITERÁRIAS**

Para que se possa dar início a esta verificação, existe a necessidade de se reportar um pouco da história sobre os meios utilizados ao longo da história, para que se identifique se livros, textos, trabalhos e etc., possuem uma autenticidade concreta em relação a quem escreve os textos.

Pesquisas que busquem atribuir ou mesmo comprovar a autoria de obras até então desconhecidas e/ou questionadas não são comuns, especialmente no Brasil. Embora haja diversas obras brasileiras que merecem uma análise minuciosa a respeito de suas autorias.

## ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA: UMA ANÁLISE ESTILOMÉTRICA DO LIVRO "SÁTIRAS E OUTRAS SUBVERSÕES"

Para entender melhor como essa utilização da tecnologia facilitou o trabalho de estudiosos que possuem trabalhos voltados para a investigação de autoria de obras literárias, traremos a seguir uma pequena retrospectiva histórica.

### Breve histórico

Desde muito tempo, no universo literário, indagações sobre a autoria de obras literárias povoam o imaginário e provocam curiosidade em pesquisadores e estudiosos da literatura, “[...] a determinação de autoria é ocupação importante de filólogos e teólogos, a mesma que passou a preocupar, mais recentemente, também os teóricos e críticos literários” (BRANDÃO, 2006, p. 2).

Os primeiros estudos que se propuseram a investigar a autoria de obras foram voltados a investigar a autenticidade de textos religiosos, como afirma Brandão (2002, p. 1):

Determinar a autoria de textos anônimos não é atividade nova no meio acadêmico e na tradição ocidental. Um exemplo didático e fecundo da antiguidade dessa atividade está primordialmente nos estudos dirigidos no meio religioso, com o objetivo de determinar a autenticidade de textos da tradição cristã, para afirmar o valor da reprodução dos ensinamentos e feitos de Jesus Cristo enunciados pelos apóstolos. O trabalho da determinação da autoria e, portanto, da autoridade desses textos para a fundação da tradição cristã, mobilizou estudiosos que, desde então e a cada época, retomam o debate do tema com instrumentos de trabalhos novos em função do objetivo de consolidar o conjunto de princípios que servem de base para o sistema religioso que pretende se estabelecer doutrinariamente.

Comum na França e nos Estados Unidos, esse tipo de trabalho busca averiguar a veracidade da autoria em obras literárias que sejam questionáveis.

A verificação de autoria é feita quando dado um documento de autoria questionada é verificado se este documento foi elaborado por um autor determinado ou não. Trata-se, neste caso, de uma classificação binária, onde o resultado é uma resposta positiva ou negativa de autoria (OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Os primeiros trabalhos relacionados à atribuição e verificação de autoria utilizavam-se de métodos menos sofisticados dos que os empregados atualmente, visto que as análises eram feitas por meio de especialistas humanos.

Os estudos de atribuição de autoria não tradicionais tiveram início com a pesquisa de Mosteller e Wallace (1964) e a partir dos anos 90 esses trabalhos foram dominados por tentativas de definir um estilo de escrita dos autores pesquisados, esse padrão de escrita do autor é conhecido como “Estilometria”. Atualmente esse tipo de pesquisa é realizada em sua maioria com o auxílio de recursos computacionais que possibilitam mais praticidade, que se torna essencial para que o pesquisador analise os dados de maneira mais precisa, possibilitando assim que se chegue a um resultado mais confiável.

[...] provavelmente, o primeiro trabalho mais significativo sobre atribuição de autoria foram as pesquisas de Mosteller e Wallace, em 1964 (Mosteller, F. E Wallace, D. L., 1964), sobre uma série de ensaios políticos conhecidos como *The Federalist Papers* (“Os papéis federalistas”), composto por 134 documentos de autoria conhecida e 12 documentos de autoria questionada entre dois prováveis autores (OLIVEIRA Jr., 2011, p. 1).

Segundo Mendenhall (1987 *apud* STAMATATOS, 2009, p. 540), as pesquisas pioneiras relacionadas à atribuição e verificação de autoria foram baseadas em simples medidas e comprimentos de palavras e sentenças que eram comumente utilizadas no texto pesquisado. É importante dizer que esses trabalhos eram feitos manualmente, sem o auxílio de qualquer recurso computacional, o que dificultava e prolongava o tempo de análise.

## **A TECNOLOGIA E SEU AUXÍLIO NA BUSCA PELA VERACIDADE DA AUTORIA DE UMA OBRA**

Na iniciação da era da Informática, sabemos que tais máquinas tinham sua utilização específicas para cálculos de guerra; efetuando assim, somente operações matemáticas, com a capacidade de superar as maiores mentes de matemáticos na execução de processamento de cálculos. No entanto, com o passar do tempo inicia-se a necessidade de armazenar os dados, especialmente porque devido ao alto poder de processamento das máquinas, passou a sobrecarregar a mente de quem operava as mesmas. Dessa forma, houve a necessidade de aprimorar essa tecnologia que nos primórdios não era suficiente para atender todas as necessidades de seus usuários. Sendo assim, o rápido desenvolvimento das tecnologias dá a permissão para o surgimento de algo que possa garantir a autenticidade de assinaturas que possuem características próprias, ou seja, existe a possibilidade de se dar o mesmo significado e eficácia jurídica da assinatura manual.

A evolução das máquinas deu maior favorecimento ao usuário a partir do momento em que se tornaram acessíveis a todos, fato este que possibilitou que estudos como este viessem a se tornar mais presentes no meio acadêmico a partir do surgimento dos computadores.

Com o surgimento da internet surgiram também núcleos de pesquisa voltados para estudos relacionados à literatura digitalizada, o que favoreceu o acesso a obras que até então só estavam disponíveis de forma impressa. Esses núcleos de pesquisa são importantes ainda no desenvolvimento de *softwares*, capazes de detalhar diversos aspectos importantes e gerar resultados confiáveis a respeito de determinada obra literária.

Já existem autores que trabalham diretamente com estudos estilométricos e lexicométricos como: Paiva (2013), Machado (2014) e Brandão (2006), este último além de trabalhar com a lexicometria e a estilometria, possui um trabalho pioneiro no Brasil de investigação de autoria de textos literários, mais especificamente os textos das *Cartas Chilenas* que foram atribuídos ao escritor português Tomás Antônio Gonzaga.

Buscando verificar a autoria do livro *Sátiras e outras subversões*, recorreu-se aos estudiosos acima citados que desenvolveram pesquisas semelhantes, que certamente contribuirão para verificar a autoria da obra supracitada de autoria até então atribuída a Lima Barreto.

Para a tarefa proposta utilizaremos, inicialmente, três programas de computador denominados *PDFelement 6 Pro*, *Word* e *Lexico 3*, responsáveis por fazer uma avaliação lexicométrica e estilométrica em alguns textos do livro *Sátiras e outras subversões* em que serão analisadas aproximadamente 5.000 (cinco mil) palavras e comparadas a uma parte do livro *Recordações do Escrivão Isaias Caminha* com a mesma quantidade de palavras.

Machado (2014) julga que as pesquisas estilométricas e lexicométricas são estudos estilísticos e estatísticos e que, portanto, baseiam-se na coleta de dados que, quando interpretados, servem para dar embasamento para entender o estilo de cada autor. Ainda nesta linha de estudo, Paiva (2013, p. 32-33) diz que:

Os estudos de atribuição de autoria têm muito em comum com os estudos estilométricos. Ambos são potencializados pela informática, fazendo uso da estatística textual para alcançar

## ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA: UMA ANÁLISE ESTILOMÉTRICA DO LIVRO “SÁTIRAS E OUTRAS SUBVERSÕES”

seus fins. No entanto, os estudos de atribuição de autoria partem das possíveis semelhanças entre os textos que podem embasar o reconhecimento de autoria. A estilometria, pelo menos em princípio, busca o contrário: aqueles aspectos que distinguem um texto do outro, que fazem daquele um texto singular, investiga o estilo próprio de uma obra, autor ou época.

Nesta perspectiva, procuramos estabelecer características próprias da literatura de Lima Barreto, para isso utilizaremos estes estudos estilométricos que servirão como base para o desenvolvimento deste trabalho que ajudarão a compreender o estilo dos textos estudados para ajudar a corroborar ou refutar a autoria dos textos contidos no livro *Sátiras e outras subversões*.

Vale lembrar que esta pesquisa se deu com o auxílio de programas de computador, e como qualquer máquina, está suscetível a falhas, sendo assim, carece de uma atenção muito grande, principalmente no momento da conversão dos textos para o formato desejado, visto que é perceptível a aglutinação de caracteres que se não observados podem comprometer a idoneidade da pesquisa.

Sabendo que foram utilizados dados estatísticos para a obtenção e análise dos resultados, estas informações devem ser checadas antes que se dê um parecer, não se pode esperar que o programa *Lexico 3* sozinho chegue a uma interpretação consistente.

Paiva (2013, p.13) afirma que “como a estilometria se baseia em dados quantitativos, carece de parâmetros para que os números possam ser corretamente interpretados”. Assim como Paiva (2013), Bernard, (1999, *Apud* Cúrsio, 2006, p. 4) ressalta que:

[...] para realizar uma melhor leitura dos resultados de um tratamento lexicométrico, é bom lembrar que os computadores têm apenas acesso a códigos numéricos e jamais ao sentido das palavras, quer dizer, a máquina é (ainda) incapaz de compreender informações semânticas ou simbólicas.

Deste modo, é importante ressaltar que o computador sozinho não é capaz de determinar a autoria de um texto, embora auxilie bastante esse processo de descoberta, é preciso que o pesquisador siga parâmetros para entender e transformar os dados em resultados que possam ser eficientes e possam determinar a autoria dos textos em questão.

### METODOLOGIA

Esta pesquisa consiste em uma análise estilométrica do livro *Sátira e outras subversões* em que foi feita uma comparação do estilo de escrita do possível autor desta obra e o autor do livro *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, Lima Barreto.

Para sua realização, utilizaram-se alguns programas de computador capazes de fazer uma varredura textual, enumerando diversos aspectos da maneira de escrever do autor Lima Barreto e foram gerados alguns dados que foram imprescindíveis neste trabalho. Foi desenvolvida em etapas, nas quais se realizaram processos de conversão dos textos para diversos formatos, sendo que ao final utilizamos o formato *Txt*. Inicialmente fez-se necessário a utilização de um *Scanner*, já que os textos contidos no livro estudado não se encontram disponíveis em formato digital. Como os textos digitalizados foram salvos em formato *PDF*, houve a necessidade de convertê-los para o formato a ser utilizado. Para essa conversão utilizamos o programa *PDFelement 6 Pro* que foi responsável por transformar as imagens geradas em *PDF* para o formato *Docx* (documentos do Word) e posteriormente convertidos em *Txt* (texto sem formatação).

Finalizado o processor de conversão dos textos para o formato “*Txt*”, fez-se necessário a utilização do programa de computador “*Lexico 3*”, que possibilita que se possa aferir propriedades

estatísticas presentes nos textos e ainda características do modo de escrever do (s) autor (es) e com isso, esperou-se que fossem obtidos resultados suficientes para comprovar ou negar a autoria em questão.

É importante mencionar, que trabalhamos com textos de tamanhos semelhantes, para que os resultados não fossem discrepantes, para isso fizemos recortes nos textos.

Vale lembrar, que todos os programas acima relacionados são interfaces gratuitas, de recursos limitados, e que sozinhos não são capazes de definir a autoria de um determinado *corpus*, sendo assim, fez-se necessário uma análise detalhada dos dados para que fosse possível chegar a resultados satisfatórios e com isso corroborar ou refutar a autoria do livro supracitado cuja autoria foi atribuída a Lima Barreto.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

### Caracterização do corpus

As características léxicas são as que consideram as características do conjunto de vocábulos de um idioma. As abordagens léxicas podem ser:

- baseadas em tokens;
- baseadas em riqueza vocabular;
- baseadas em frequência de palavras;
- baseadas em n-gramas de palavras;
- baseadas em erros ortográficos.

(OLIVEIRA Jr., 2011. p.9).

Neste artigo utilizamos as abordagens baseadas em frequências de palavras, ou seja, analisamos a quantidade de vezes que uma palavra ou grupo de palavras aparece em um determinado *corpus*.

Estabelecer um parâmetro de escrita de um autor não é tarefa fácil, mas é possível reconhecer traços na sua escrita. Instintivamente cada autor escreve com um rol de palavras que faz parte de seu vocabulário, com repetições de palavras que são feitas sem que ele se dê conta. Ao analisar essas palavras é possível determinar quais palavras são mais usuais na escrita de cada autor, qual a função que elas exercem e com isso identificar as características presentes na forma de escrever de cada autor.

Nesta pesquisa, propôs-se fazer uma comparação entre duas obras, o livro *Sátiras e outras subversões*, cuja autoria está sendo estudada, e o livro *Recordações do Escrivão Isaias Caminha* de autoria de Lima Barreto, com a finalidade de chegar à comprovação ou não da autoria da primeira obra. Para realizar esta comparação, foram levados em consideração diversos aspectos, que vão desde a quantidade que determinada palavra aparece nos textos até o percentual de palavras funcionais, aquelas que estabelecem relação entre os termos do discurso e palavras lexicais.

Para servir de *corpus* para nossa pesquisa utilizamos como dados 5.000 (cinco mil) palavras que foram escolhidas seguindo a ordem dos textos dispostos no livro *Sátiras e outras subversões*, para se chegar a esse quantitativo de palavras foram utilizados os 10 (dez) primeiros textos do livro estudado, sendo que o último não foi inteiramente utilizado, pois houve a necessidade de fazer um corte para que as palavras não ultrapassassem a quantidade a serem estudadas.

Assim como no livro *Sátiras e outras subversões*, no livro *Recordações do Escrivão Isaias Caminha* houve a necessidade de se fazer um corte no texto, visto que se trata de um trabalho comparativo. É importante que os textos apresentem tamanhos semelhantes para que não haja discrepâncias no

## ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA: UMA ANÁLISE ESTILOMÉTRICA DO LIVRO "SÁTIRAS E OUTRAS SUBVERSÕES"

momento da interpretação dos dados, escolhendo-se o mesmo quantitativo de palavras, seguindo os mesmos critérios, sendo assim, foram analisadas ao todo 10.000 palavras.

Uma vez definidas as palavras que serviram de base para nossa pesquisa, constituíram-se em informações valiosas para que se possa determinar a veracidade da autoria do livro.

### O LEXICO 3

Este trabalho de pesquisa surgiu com o intuito de corroborar com a atribuição da autoria do livro *Sátiras e outras subversões* de Lima Barreto. Como essa autoria foi recentemente atribuída, veio a questão: esses 164 textos teriam mesmo sido escrito por Lima Barreto? Para se obter esta resposta este trabalho utilizou-se de uma metodologia diferente da utilizada pelo pesquisador responsável por essa atribuição, sendo assim, utilizamos prioritariamente o programa de computador *Lexico 3*

O *Lexico 3*, lançado em 2001, foi desenvolvido pela equipe do Centro de Lexicometria e de Análise Automática de Textos - CLA2T, vinculado à Equipe SYLED (SYstèmes Linguistiques, Enonciation et Discursivité) da Université Sorbonne-Nouvelle, na França. É a terceira versão do software *Lexico*, cuja primeira data de 1990. Tem versões para sistema operacional MAC, Linux e Windows, todas no idioma francês. Adotamos sua atualização mais recente, a 3.5.2.4, disponibilizada em 2007, para a plataforma Windows (PAIVA, 2013, p.45).

Figura 1 - Programa *Lexico 3*



Fonte: *Lexico 3* (PLATAFORMA WINDOWS, 2007).

O programa *Lexico 3* é um programa de computador de interface gratuita, que como sugere seu nome, é uma ferramenta muito boa na obtenção de dados para pesquisas de cunho lexicométrico. Esse programa, entre outras atribuições, faz a contagem das palavras presentes em uma determinada obra, possibilitando assim que o pesquisador utilize suas informações em suas pesquisas.

É importante ressaltar que as análises dos dados oriundos do programa são de responsabilidade do pesquisador, visto que o programa disponibiliza a frequência em que uma determinada palavra aparece no texto, mas a utilização destas informações, bem como suas interpretações ficam a cargo do pesquisador.

## TRANSFORMAÇÃO PARA O FORMATO TXT (DOCUMENTO SEM FORMATAÇÃO)

Em virtude de nossa pesquisa ser desenvolvida com o auxílio de recursos tecnológicos e o livro alvo da pesquisa não estar disponível em formato digital, houve a necessidade de utilização de outras ferramentas como Scanner, responsável por digitalizar a imagem do livro, e o programa de computador *PDFelement 6 Pro*, disponível gratuitamente na internet, que foi o responsável em transformar as imagens *scaneadas* no formato *PDF* para o formato *Docx* (documento do Word), tornando-as manipuláveis.

Vale ressaltar que o programa *PDFelement 6 Pro* é muito eficiente, mas como a maioria dos programas de computador, apresenta algumas falhas na conversão, pois com muita frequência há a subtração ou troca de caracteres, sendo necessária uma revisão minuciosa de todo o texto convertido, utilizando para isso a versão impressa do livro pesquisado.

É importante dizer que para a manipulação dos textos no *Lexico 3* é fundamental que os mesmos estejam formatados em caixa baixa (minúsculas), visto que o programa considera letra maiúscula como outra sentença.

Uma vez digitalizado, convertido e revisado, o texto ainda não está pronto para ser utilizado, pois como descrito na metodologia, o trabalho foi desenvolvido com o auxílio do programa *Lexico 3*, interface gratuita disponível na web, e o referido programa trabalha prioritariamente com o texto em formato *Txt*. Para se chegar a esse formato é preciso que o documento em formato *Docx* seja salvo no programa *Word* no formato *Txt*. Ultrapassadas essas etapas de digitalização e conversão do texto, o mesmo está pronto para ser utilizado no programa *Lexico 3*.

### UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA LEXICO 3

Com o texto pronto para ser trabalhado, começamos nossos trabalhos fazendo uma análise das formas que mais aparecem no *corpus* (*Sátiras e outras subversões* e *Recordações do Escrivão Isaias Caminha*).

A partir deste momento trataremos o *corpus* extraído do livro *Sátiras e outras subversões* como “TEXTO 01” e o *corpus* extraído do livro *Recordações do Escrivão Isaias Caminha* como “TEXTO 02”. As Figuras 2 e 3 mostram o resultado da análise dos dois textos:

# ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA: UMA ANÁLISE ESTILOMÉTRICA DO LIVRO "SÁTIRAS E OUTRAS SUBVERSÕES"

Figura 2 – Corpus do TEXTO 01

The screenshot shows the Lexico 3 software interface. On the left, there is a navigation pane with tabs for 'Navigation', 'Rapport', and 'Dictionnaire'. Below these is a search bar and a table of word forms and frequencies. The main window displays a text corpus with several paragraphs of text.

Formes (ordre lexicométrique)	Frequence
de	238
o	180
e	169
a	137
que	124
do	89
—	89
não	68
da	63
em	60
os	54
um	54
com	42
as	41
dos	38
uma	38
para	34
é	31
se	31
ao	25
das	23
no	21
seu	20
à	19
foi	19
por	19
na	18
mais	17
como	16
rei	16
ministro	15
há	14
mas	14
para	14
2355 formes	

Text corpus content:

uma revista da cidade de salvador da bahia, há alguns meses, pôs em concurso a nacionalização de certos sobrenomes de origem estrangeira. queria ela que se pusessem em língua nacional os apelidos: tournillon, laport, hasselmann, spinea, martinelli, silvany etc., e o leitor ou a leitora que melhor o fizesse receberia um prêmio.

não sei que fim teve a iniciativa da revista; mas não há como discordar que a ideia era genial. esses nomes de origem francesa, inglesa, italiana etc. sempre que qualquer um de nós, descendente do homem da lagoa santa,2 topa com um deles, por exemplo, no diário oficial, causam-nos arrepios de indignação.

instintivamente, vemos neles a invasão do estrangeiro em coisas essencialmente nossas.

no despacho presidencial que precedeu a data de escrever estas reflexões, há a nomeação, para médico do exército, de um w. eisenlohr. esse nome é sueco ou dinamarquês, e o seu autor devia, previamente, ser intimado a nacionalizá-lo convenientemente.

há nomes estrangeiros em nacionais ilustres que só podem dar aos nossos inimigos de fora a noção de que somos governados por estranhos, tanto são eles respeitados nos jornais em virtude dos altos cargos da administração e da política que os seus portadores exercem.

vejam só: frontin, o dr. paulo; miller — o dr. general lauro; van erven — o das "águas"; schmidt, o senador; rondon, o general; ellis, o da defesa do café e da louça; ripper, o dos óculos; e tantos outros que sempre ocupam as colunas dos jornais oficiais, e não com os seus sobrenomes evidentemente estrangeiros que convém nacionalizar inteiramente, em obediência aos altos interesses da brasilidade.

há muitos outros em cargos menos importantes, mas não em menor destaque social, que também devem sofrer essa salvadora operação da nacionalidade; por exemplo: morize, bousquet, henninger, behring, lentes da escola politécnica; lynch e outros, na marinha de guerra; klinger, nicoll, no exército; murineli, loretti, na diplomacia; além de muitos mais em várias e diferentes funções públicas que o brasil tem o direito de exigir que se deem a conhecer por nomes verdadeiramente nacionais, a menos que...

há ainda outros nomes de origem estrangeira que nós, os verdadeiros brasileiros, sentimos que sejam o de valorosos patriotas. não é o caso do barão de teffé, que se chama hoonholt? não é o caso do competente engenheiro militar ximeno villeroy? não é o caso do notável químico dr. nicolau ciancio? não é o caso do jovem e já célebre poeta paulista menotti del picchia? e quantos outros? cá em casa, até temos um, o nosso margiocco...

não é só na nossa onomástica que tal se dá; as denominações de nossos acidentes geográficos, de localidades, praças, ruas etc. estão enfeitados de nomes de outras línguas que não é a nossa. aqui, bem perto da rua do ouvidor, não temos nós: praia do russel, rua taylor, estação do méier, leblon, villegagnon etc. ?

as agremiações nacionalistas devem tomar uma providência a respeito, já e imediatamente, quanto a essas de proveniência inglesa, alemã, francesa, espanhola etc., deixando para depois as portuguesas, que não são, portanto, brasileiras genuinamente, como: rio de janeiro, recife, porto alegre, são luis, bahia, campos, são paulo, campinas, e tantas outras.

em seguida, elas, as agremiações nacionalistas, devem encaminhar as suas vistas para os nomes originários de idiomas africanos: quilombo, munguengue3 etc.

depois dos sabidos estabelecerem que são autóctones nos nossos caboclos, poderemos conservar as denominações indígenas; mas, se o resultado das suas pesquisas for o contrário, devemos varrer da nossa nomenclatura topográfica: guanabara, niterói, manaus, itambi, cuiabá, goiás, ipanema e centenas de outras, por não serem perfeitamente nacionais.

a nossa nomenclatura contém me seja remissamente nacional em todos os aspectos a trata-se do que tratar. estamos na obrigação de radicá-la ao nosso solo. de

Fonte: Lexico 3 (PLATAFORMA WINDOWS, 2007).

Figuras 3 – Corpus do TEXTO 02

The screenshot shows the Lexico 3 software interface. On the left, there is a table of word forms and their frequencies. The main window displays a text corpus with several paragraphs of text. The interface includes a menu bar (Fichier, Traitement, Fenêtre), a toolbar with various icons, and a navigation pane at the top.

Formes (ordre lexicométrique)	Frequência
de	196
e	175
a	168
o	160
que	115
—	67
um	63
uma	62
não	57
da	49
do	49
para	46
com	45
me	43
minha	43
os	42
em	40
eu	39
as	38
meu	35
se	34
por	32
ao	28
era	26
no	26
dos	24
quando	24
como	23
na	23
mais	22
à	19
sem	17
das	15
em	15
2271 formes	

Recherche:

Navigation | Rapport | Dictionnaire | Segments repetes

Selectionnez une couleur:

Recherche:

a tristeza, a compreensão e a desigualdade de nível mental do meu meio familiar, agiram sobre mim de modo curioso: deram-me anseios de inteligência. meu pai, que era fortemente inteligente e ilustrado, em começo, na minha primeira infância, estimulou-me pela obscuridade de suas exortações. eu não tinha ainda entrado para o colégio, quando uma vez me disse: você sabe que nasceu quando napoleão ganhou a batalha de marengo? arregalei os olhos e perguntei: quem era napoleão? um grande homem, um grande general... e não disse mais nada. encostou-se à cadeira e continuou a ler o livro. afastei-me sem entrar na significação de suas palavras; contudo, a entonação de voz, o gesto e o olhar ficaram-me eternamente. um grande homem!...

o espetáculo do saber de meu pai, realçado pela ignorância de minha mãe e de outros parentes dela, surgiu aos meus olhos de criança, como um deslumbramento. pareceu-me então que aquela sua faculdade de explicar tudo, aquele seu desembaraço de linguagem, a sua capacidade de ler línguas diversas e compreendê-las constituíam, não só uma razão de ser de felicidade, de abundância e riqueza, mas também um título para o superior respeito dos homens e para a superior consideração de toda a gente.

sabendo, ficávamos de alguma maneira sagrados, dedicados... se minha mãe me parecia triste e humilde — pensava eu naquele tempo — era porque não sabia, como meu pai, dizer os nomes das estrelas do céu e explicar a natureza da chuva... foi com estes sentimentos que entrei para o curso primário. dediquei-me aoadadamente ao estudo. brilhei, e com o tempo foram-se desdobrando as minhas primitivas noções sobre o saber.

acentuaram-se-me tendências; pus-me a colimar glórias extraordinárias, sem lhes avaliar ao certo a significação e a utilidade. houve na minha alma um tumultuar de desejos, de aspirações indefinidas. para mim era como se o mundo me estivesse esperando para continuar a evoluir...

ouvia uma tentadora sibila falar-me, a toda a hora e a todo o instante, na minha glória futura. agia desordenadamente e sentia a incoerência dos meus atos, mas esperava que o preenchimento final do meu destino me explicasse cabalmente. veio-me a pose, a necessidade de ser diferente. relaxei-me no vestuário e era preciso que minha mãe me repreendesse para que eu fosse mais zeloso. fugia aos brinquedos, evitava os grandes grupos, punha-me só com um ou dois, à parte, no recreio do colégio; lá vinha um dia, porém, que brincava doidamente, apaixonadamente.

causava com isso espanto aos camaradas: oh! o isaías brincando! vai chover...

a minha energia no estudo não diminuiu com os anos, como era de esperar, cresceu sempre progressivamente. a professora admirou-me e começou a simpatizar comigo. de si para si (suspeito eu hoje), ela imaginou que lhe passava pelas mãos um gênio. correspondi-lhe à afeição com tanta força d'alma, que tive ciúmes dela, dos seus olhos azuis e dos seus cabelos castanhos, quando se casou. tinha eu então dois anos de escola e doze de idade. daí a um ano, sai do colégio, dando-me ela, como recordação, um exemplar do poder da vontade, luxuosamente encadernado, com uma dedicatória afetuosa e lisonjeira. foi o meu livro de cabeceira. li-o sempre com mão diurna e noturna, durante o meu curso secundário, de cujos professores, poucas recordações importantes conservo hoje. eram banais! nenhum deles tinha os olhos azuis de dona ester, tão meigos e transcendentes que pareciam ler o meu destino, beijando as páginas em que estava escrito!...

quando acabei o curso do liceu, tinha uma boa reputação de estudante, quatro aprovações plenas, uma distinção e muitas sabatinas ótimas. demorei-me na minha cidade natal ainda dois anos, dois anos que passei fora de mim, excitado pelas notas ótimas e pelos prognósticos da minha professora, a quem sempre visitava e ouvia todas as manhãs, ao acordar-me, ainda com o espírito acariciado pelos nevoentos sonhos de bom agouro, a sibila me dizia ao ouvido: vai, isaías! vai!...

isto, ami não te hasta vai para o rio!

C:\Users\joniel\OneDrive\TCC - LETRAS PORTUGUÊS\LIVRO EM WORD E TXT\TXT1\5000 palavras - Recordações do escrivão Isaías Caminha.par

Fonte: Lexico 3. (PLATAFORMA WINDOWS, 2007).

Notamos que, embora se tratando de textos de gêneros literários diferentes, as principais palavras que se repetem nos textos são palavras funcionais, chamadas assim pelo fato delas por si só não carregarem valor semântico. Embora essa característica esteja presente na maioria dos textos de qualquer autor, dado que tais elementos textuais, em sua maioria, servem de conectivos e são responsáveis por dar coerência e coesão aos textos.

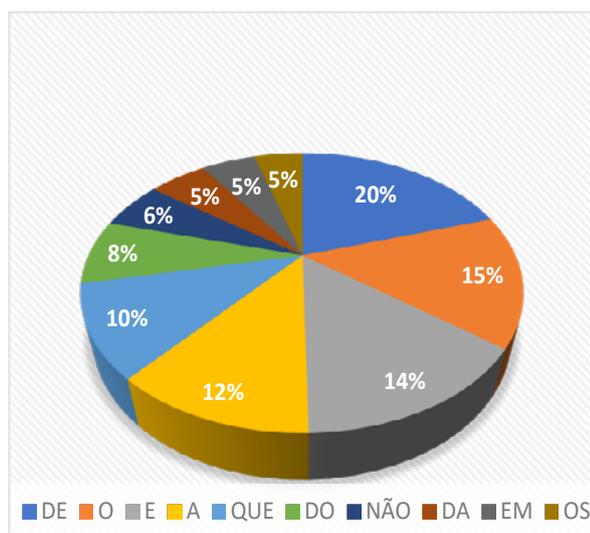
Por serem utilizadas inconscientemente, as palavras funcionais são muito importantes para analisar o perfil de escrita de cada autor, pois são termos que ele utiliza sem ao menos se dá conta, pelo hábito e pelo fato das mesmas estarem inseridas no seu rol de vocábulos. Chama

## ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA: UMA ANÁLISE ESTILOMÉTRICA DO LIVRO "SÁTIRAS E OUTRAS SUBVERSÕES"

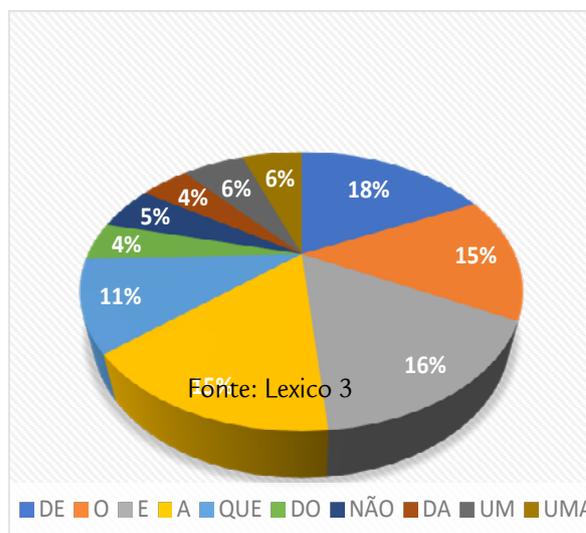
atenção o fato da palavra funcional mais utilizada em ambos os textos serem a mesma: "DE", e apresentarem-se com um percentual de ocorrências muito semelhantes.

Veremos nos Gráficos 1 e 2 que quando se toma como base as 10 (dez) primeiras palavras funcionais de forma decrescente que aparecem nos textos é possível observar que os gráficos são muito semelhantes. Ao analisarmos a palavra "DE" constatamos que os textos apresentam praticamente a mesma porcentagem de repetições, que giram em torno de 20% (vinte por cento) das palavras analisadas. É importante ressaltar ainda que das dez primeiras palavras funcionais usadas pelo autor do TEXTO 01, oito delas estão presentes também no TEXTO 02, as exceções são as palavras "UM" e "UMA".

Gráficos 1 - Palavras funcionais: Texto 1



Gráficos 1 - Palavras funcionais: Texto 2



Quando levamos em consideração as 100 (cem) primeiras palavras mais frequentes, nota-se que as palavras funcionais praticamente são as mesmas, com algumas alterações. O que diverge quando observamos essas palavras mais utilizadas são as palavras lexicais, o que é explicado pelo fato dos textos apresentarem formas divergentes e se tratarem de temáticas diferentes, visto que o livro *Sátiras e outras subversões* é composto por 164 pequenos contos, enquanto o livro *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* trata-se de um romance.

Chama a atenção nestes dados a frequência em que os "Hapaxes" <sup>1</sup> aparecem nos textos. Mais uma vez há uma semelhança significativa nos dois textos, pois a diferença de ocorrência não ultrapassa 2% (dois por cento). Isso é um dado relevante dada a diferença nos gêneros literários das obras. Essa informação ajuda a entender o estilo dos escritores nos dois textos.

<sup>1</sup> Termo que aparece uma única vez em um determinado corpus.

Tabela 1 -TEXTO 01

HAPAX	
Ocorrências	Porcentagem
2266	45,32%

Fonte: Lexico 3

Tabela 2 - TEXTO 02

HAPAX	
Ocorrências	Porcentagem
2349	46,98%

Fonte: Lexico 3

Das 5.000 (cinco mil) palavras analisadas em cada texto, foi possível observar que cerca de 45% (quarenta e cinco por cento) das palavras usadas são “hapaxes”. Isso demonstra que o(s) auto (es) têm uma maneira de escrever muito semelhante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordamos o tema análise estilística e estilométrica computadorizada, no qual foi feita uma análise com base em dados gerados com o auxílio de alguns programas de computador, em especial o *Lexico 3*, que foi muito importante na geração de dados.

Concluimos, com base na análise dos dados, que os dez primeiros textos analisados possivelmente tenham mesmo sido escritos por Lima Barreto, o que vem ao encontro com a autoria atribuída por Felipe Botelho Corrêa, no ano de 2016, aos textos que foram por ele organizados no livro *Sátiras e outras subversões*, visto que ao se comparar as obras que compuseram o *corpus*, os dados que foram obtidos são muito semelhantes, quando analisamos estatisticamente.

Com base nos objetivos, podemos afirmar que este trabalho cumpriu com o principal objetivo traçado que foi comprovar a autoria dos textos trabalhados, uma vez que os dados coletados foram suficientes para fazê-lo. E ainda provar que o método aplicado tem o respaldo de estudiosos respeitados, portanto são legítimos e confiáveis, bem como os mecanismos tecnológicos aplicados são eficientes e seguros.

O universo literário está cheio de escritos cuja autoria é questionável, sendo assim, muito se tem a ser investigado. Cabe aos futuros estudiosos embrenharem-se por esses caminhos, buscando desvendar os segredos guardados por trás de algumas obras.

Nesse entendimento, essa pesquisa é de fundamental importância, pois se configura como um norte para aqueles estudantes que quiserem enveredar por esse universo fascinante da investigação de autoria de obras literárias.

## Referências

BARRETO, Lima. **Sátiras e outras subversões**: textos inéditos. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

BRANDÃO, S. C. de S. Atribuição de autoria: um problema antigo, novas ferramentas. **Texto Digital**, Florianópolis, Ano 2, n. 1, Jul. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1325/1022>>. Acesso em: 14 set. 2016.

CÚRCIO, V. R. Estudos estatísticos de textos literários. **Texto Digital**, Florianópolis, ano 2, n. 2, Dezembro 2006. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=C%C3%9ARCIO,+V.+R.+Estudos+estat%C3%ADsticos+de+textos+liter%C3%A1rios.+Texto+Digital,+Florian%>>

## ATRIBUIÇÃO DE AUTORIA: UMA ANÁLISE ESTILOMÉTRICA DO LIVRO "SÁTIRAS E OUTRAS SUBVERSÕES"

C3%B3polis,+ano+2,+n.+2,+Dezembro+2006.&gws\_rd=cr&ei=kxWbWMjMI8ywgTEjZ7wCw>. Acesso em: 08 fev. 2017.

MACHADO, Samara Liz Silva. **Estudo lexicométrico e estilométrico dos poemas de Fernando Pessoa e seus heterônimos [manuscrito]**, 2014. 86f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

OLIVEIRA JUNIOR, Walter Ribeiro. **Atribuição de autoria de documentos em língua portuguesa utilizando a distância normalizada de compressão**. Curitiba, 2011. Disponível em: <[https://www.ppgia.pucpr.br/pt/arquivos/mestrado/dissertacoes/2011/walter\\_ribeiro\\_versaofinal.pdf](https://www.ppgia.pucpr.br/pt/arquivos/mestrado/dissertacoes/2011/walter_ribeiro_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2017.

PAIVA, Diêgo Meireles de. **Um poeta particular: estudo estilométrico da poesia de H. Dobal**. 2013. 96f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

PLATAFORMA WINDOWS. **Lexico 3**: versão 3.5.2.4, 2007.

STAMATATOS, E. A survey of modern authorship attribution methods. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, n. 60, p. 538-556, 2009. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/d25c/27c7a3e9f41f150e8eadbad34c1c05d67510.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

---

# **OFICINAS ARTICULARES NO PARFOR: A LEITURA DIALÓGICA ATRAVÉS DA ARTE LITERÁRIA**

## **ARTICULATING WORKSHOPS UNDER PARFOR BASIS: THE DIALOG-ORIENTED READING THROUGH LITERARY ART**

**André Luiz Gaspari Madureira**

### **Minicurrículo**

Doutor em Letras pela UFBA. Atualmente é Professor Adjunto de Letras/Linguística na Universidade do Estado da Bahia, *Campus* II, e Docente do quadro permanente no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL/UNEB), *Campus* I. É pesquisador do Grupo de Estudos em Língua, Linguagem e Cultura.

E-mail: andreluizmadureira@hotmail.com

### **Resumo**

Neste trabalho se propõe apresentar algumas ações realizadas no âmbito do PARFOR, mediante a construção de Oficinas Articulares e sua aplicação no Ensino Fundamental. Com a proposta, considerou-se a articulação de alguns campos de conhecimento, como os da Linguística e da Literatura, para promover a potencialização do processo de leitura. O eixo de base para proporcionar essa relação teve como pressuposto teórico o dialogismo bakhtiniano, bem como fundamentos da Linguística Textual. A leitura considerada do ponto de vista dialógico foi aplicada na arte literária, a partir da perspectiva bakhtiniana sobre gêneros textuais. Os gestos de leitura passaram a considerar certas ancoragens presentes nos gêneros textuais, proporcionando um ambiente de investigação, a partir do qual os sentidos não se preestabelecem na materialidade linguística, mas também não deixam de estar regulados pelo contexto no qual se materializa. Para compreender como se dá a instauração da coerência no texto, foram mobilizados alguns conceitos da Linguística Textual, em especial o de texto e o de conhecimento de mundo. As modalidades oral e escrita da língua também receberam atenção, mediante a descrição das peculiaridades que as singularizam e as diferenciam, constituindo-se não como elementos dicotômicos, mas complementares nas ações de comunicação humana. A aplicação das Oficinas proporcionou a percepção de que os sujeitos envolvidos no processo de leitura participam ativamente da construção de sentidos, o

## OFICINAS ARTICULARES NO PARFOR: A LEITURA DIALÓGICA ATRAVÉS DA ARTE LITERÁRIA

que promove a autonomia do educando em sala de aula, despertando a capacidade de reflexão sobre as formas a partir das quais é possível chegar a determinadas interpretações e analisar as ancoragens que fundamentam sua percepção sobre o texto.

**Palavras-chave:** Ensino. Formação. Leitura. Literatura.

### **Abstract**

*The aim of this work is to present some actions carried out in the scope of PARFOR through Articulating Workshops and its application in Basic Education. Along with it, it was considered the articulation of some knowledge field such as Linguistics and Literature to empower the process of reading. Bakhtinian dialogism and fundamentals of Textual Linguistics were the theoretical base to promote such a relation. The reading considered the dialog-oriented point of view was applied to literary art taking into consideration the Bakhtinian perspective on textual genre. Literary gestures considered certain features in the textual genres which gave way to a research environment from where the meanings do not preset themselves in the linguistic materiality and, at the same time, are ruled by the context which they materialize themselves. Concepts of Textual Linguistics such as text and worldly wisdom concepts were involved in the process of coherence within the text. Oral and written categories had also received attention, due to the description of their peculiarities because they are not only seen as dichotomous elements, but complementary in the human communication. The Workshops gave the perception that people involved in the process of reading actively participate in the development of meanings, which give way to autonomy of students in the classroom. It also allows the capability of reflection on the paths from where it is possible to get to interpretations and to analyze the keystones that form the basis of understanding of a text.*

**Keywords:** Teaching. Dialogism. Textual Genre. Reading. Literature.

### **INTRODUÇÃO**

Proporcionar a articulação de diferentes áreas de conhecimento para fomentar uma proposta didático-pedagógica que imprima, ao ambiente escolar, o estatuto de lugar de interação e de construção do conhecimento tem sido verdadeiramente desafiador. Isso porque há vários fatores responsáveis por dificultar o desenvolvimento de ações com esse propósito, os quais vão desde a falta de infraestrutura de vários colégios, até a ausência de familiaridade dos professores com estudos que podem auxiliar nessa tarefa.

Como forma de suplantar tais dificuldades e demonstrar possibilidades de articulação do saber em um ambiente lúdico e estimulante, serão apresentadas algumas ações que foram desenvolvidas no componente curricular **LE0113 – Oficinas de Articulação II**, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR-UNEB, do Curso de Letras, implementado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), do *campus* XVI, na região de Irecê/BA. A proposta de articulação envolveu diferentes campos de conhecimento, em especial os de Linguística e Literatura.

Diante dessa proposta, a linguagem passou a ser abordada por meio de seu aspecto funcional, alicerçado por fundamentos do dialogismo bakhtiniano e consubstanciado por pressupostos da Linguística Textual. Esse recorte selecionado para o estudo da linguagem permitiu investigar diferentes manifestações literárias voltadas ao público do Ensino Fundamental I. O tratamento dado à literatura também se pautou em uma perspectiva bakhtiniana: a de gêneros textuais.

Como forma de sistematizar as principais ações desenvolvidas no referido componente curricular, adiante é feita uma breve descrição dos encontros presenciais de formação,

seguindo-se do desenvolvimento das Oficinas Articulares e dos impactos gerados através de sua implementação.

## ENCONTROS DE FORMAÇÃO

No início das ações no componente curricular **Oficinas de Articulação II**, foi realizada uma reunião entre o professor-formador e os professores-alunos para definir a composição das Oficinas Articulares a serem aplicadas em um colégio da região de Irecê/BA. Esse primeiro contato serviu para que as atividades pudessem ser pensadas em conjunto, tomando-se por base as próprias experiências dos professores-alunos no exercício de sua função docente.

Por meio dessa dinâmica, os relatos individuais revelaram uma preocupação em se trabalhar a leitura na escola de uma forma mais eficaz, de modo a propiciar aos alunos do Nível Fundamental I uma visão mais crítica acerca dos textos trabalhados em sala de aula. No entanto, as atividades propostas nos livros didáticos utilizados, assim como a própria história escolar dos professores-alunos, remetiam a análise do texto à apreciação de aspectos gramaticais circunscrita ao ponto de vista normativo, o que conseqüentemente acabava por relegar a um plano secundário a abordagem semântica.

Diante da necessidade de uma mudança de concepção sobre a própria linguagem, selecionou-se a perspectiva dialógica proveniente dos estudos de M. Bakhtin para ser trabalhada nos encontros, antes da definição dos subprojetos referentes às Oficinas Articulares. No plano de abordagem bakhtiniana, a materialidade linguística deve ser pensada em conjunto com a exterioridade, estabelecendo uma relação dialógica que lhe é intrínseca. O resultado desse conceito de linguagem passa a influenciar na leitura, tornando-a não mais uma mera atividade de decodificação, e sim um processo cognitivo de interação verbal, pautado na materialidade linguística e no contexto sócio-histórico e situacional em que se instaura. O signo linguístico, então, passa a ser considerado ideológico por natureza:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 1988, p. 34).

Desse modo, o sentido é concebido enquanto efeitos possíveis, gerados no processo interativo de comunicação. Isso imprime a propriedade de a linguagem se revestir de um caráter essencialmente plurissignificativo, estando, no entanto, devidamente ancorado em aspectos contextuais em que o dizer se instaura.

Com efeito, reclamar a presença desses aspectos significa configurar um espaço de confluência entre linguagem, cultura e sociedade. E ser participativo nesse processo de construção do significado implica ter noção de seu papel ativo como sujeito psicossocial, de modo que se reconheça em meio às várias imagens e representações próprias do ambiente comunicativo. A constituição desse sujeito se dá na interação com o outro, o que direciona a leitura ao âmbito dialógico de produção de sentido(s).

Desse modo, interpretar passa a ter como requisito a percepção da realidade de uma sociedade, das formas a partir das quais se constrói uma identidade cultural. O papel da leitura adquire uma propriedade agregadora, interdisciplinar, já que envolve conhecimentos que transcendem a abordagem imanentemente linguística para, em uma posição polifônica, considerar outras vozes sociais cujos ecos recebem um tratamento especial no processo sócio-cognitivo de compreensão.

## OFICINAS ARTICULARES NO PARFOR: A LEITURA DIALÓGICA ATRAVÉS DA ARTE LITERÁRIA

Por esses motivos, a escola se torna o lugar propício para formar leitores ativos, capazes de agregar ao conhecimento linguístico também elementos do contexto sociocognitivo, fomentando um ambiente em que informações de outros campos de estudo passam a se integrar. A perspectiva dialógica da linguagem se tornou, portanto, o eixo norteador para se pensar na criação das Oficinas Articulares.

Diante das discussões nos encontros de formação, também se refletiu sobre como, durante o processo dialógico de leitura, o aluno pode compreender as peculiaridades que singularizam diversas manifestações literárias; como é possível propiciar ao aluno a percepção dos aspectos que diferenciam, por exemplo, o conto infanto-juvenil da fábula, já que se constituem enquanto textos literários mobilizados em sala de aula.

A busca por um posicionamento que pudesse abordar tais manifestações através do dialogismo, em um cenário sócio-comunicativo, aportou mais uma vez nas reflexões bakhtinianas (2003), dessa vez acerca do gênero textual, concebido enquanto produto social. Nas palavras de Marcuschi (2007, p. 19), os gêneros se caracterizam, nesse cenário, como “entidades sócio-comunicativas e formas de ação social” que não podem ser contornadas.

Por esse viés, a abordagem do gênero reclama a compreensão, por um lado, de sua fixidez, dos elementos que o singularizam e o diferenciam de outros gêneros; e, por outro lado, de sua maleabilidade, responsável tanto pelas diferenças entre textos pertencentes a um mesmo gênero, quanto pela origem de outros gêneros.

Tanto a concepção de linguagem do ponto de vista dialógico, quanto o posicionamento descrito sobre o gênero textual se estabelecem como base teórica para fundamentar a construção das Oficinas Articulares. A proposta dos professores-alunos foi construir espaços em que a leitura pudesse ser exercitada em meio ao processo dialógico, a partir do qual os alunos se tornassem partícipes da produção de sentidos, investigando marcas discursivas responsáveis pela materialização de certos planos de interpretação e por singularizar diferentes manifestações literárias.

Pensou-se, então, na abordagem de textos literários (mobilizados na perspectiva de gêneros textuais) que fazem parte da vida escolar dos alunos do Nível Fundamental, seja porque são trabalhados por professores em sala de aula, seja por sua constante presença em livros didáticos. O critério de seleção teve como base a própria experiência dos professores-alunos no exercício de sua profissão. Por meio desse critério, foram selecionados os seguintes: Fábula, História em Quadrinhos, Conto Infanto-Juvenil e Cordel.

Diante disso, o projeto geral intitulado “Leitura e interação: a linguagem em um processo sócio-discursivo de constituição de sentidos” foi elaborado pelo professor-formador. Como maneira de sistematizar a construção das Oficinas Articulares, a turma foi dividida em 5 equipes de 5 a 6 componentes. Cada equipe elaborou um subprojeto – vinculado ao projeto geral – cuja proposta se voltou à articulação entre a linguagem (mediante o dialogismo) e a literatura (do ponto de vista dos gêneros textuais).

### As Oficinas Articulares

Com o projeto de relacionar a leitura à percepção de diferentes manifestações literárias do ponto de vista dialógico, foram propostas 5 Oficinas articuladas tanto por essa perspectiva, quanto pela relação entre si. Essa dupla articulação se justifica pela necessidade de serem estabelecidos pontos de coesão internos (leitura, literatura e dialogismo) e externos (relação entre as Oficinas Articulares).

Para a aplicação das Oficinas Articulares, foi selecionada a Escola Municipal Santa Rita, localizada no povoado de Lagoa do Leite, em Ibititá/BA, no território de Irecê/BA. A aplicação dos

subprojetos durou 5 horas, no turno matutino, seguindo-se da socialização – entre o professor-formador, os professores-alunos e o corpo docente da Escola Municipal Santa Rita – acerca das impressões do projeto executado e de um balanço dos resultados obtidos.

A coordenação da escola disponibilizou 5 salas para que cada Oficina ocorresse concomitantemente. Nessa sistematização, propôs-se uma rotatividade dos alunos, para que todos pudessem participar de todas as atividades. Essa estratégia se mostrou eficaz, uma vez que se proporcionou a movência de sujeitos no ambiente escolar, instituindo uma nova relação com o tempo e o espaço da escola.

Para cumprir o primeiro plano articulatório, cada grupo explorou uma das manifestações literárias selecionadas, com exceção da Oficina 1, na qual se propôs tratar dessas manifestações em conjunto. Ao operar o conceito de dialogismo, considerando-se as reflexões bakhtinianas sobre o gênero textual, os professores-alunos passaram a montar cada uma das Oficinas, primando pelo processo interacional de construção de sentidos.

Do ponto de vista da leitura, esta não se circunscreveu ao texto escrito, estendendo-se a outras formas de expressão textual. A leitura de elementos imagéticos se manifestou nas atividades, uma vez que nas salas em que se desenvolveram foram feitas ornamentações direcionadas a cada perspectiva temática. O universo imagético proporcionou além da percepção, por parte dos alunos, de personagens e da figurativização que recobre cada gênero textual abordado; também a prática de leitura de textos sincréticos, a partir dos quais a materialidade linguística se coaduna a outras formas de manifestação do texto. Sobre essas diferentes percepções acerca do conceito de texto, Fávero e Koch (2000, p. 25) esclarecem:

[...] o termo *texto* pode ser tomado em duas acepções: *texto*, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido *estrito*).

Já o segundo plano de articulação se materializou pelo diálogo entre as Oficinas. A proposta de rotatividade dos alunos e a participação em todas as Oficinas permitiram que essa movência no ambiente escolar gerasse a percepção das características dos gêneros que estavam sendo trabalhados. A heterogeneidade percebida proporcionou o reconhecimento das particularidades das manifestações literárias e, com isso, das regularidades que as singularizam.

Como forma de descrever as características das Oficinas Articulares e sinalizar os impactos ocorridos por meio de sua aplicação, cada uma delas é abordada em seguida:

<b>Oficina I</b>	Desvendando as várias faces da leitura
<b>Temática</b>	A interferência da leitura no espaço sócio-cultural do aluno
<b>Proposta</b>	Identificar a leitura como uma prática eficiente para ampliar o conhecimento de mundo

Ao contrário das demais Oficinas, a primeira se constitui como um espaço de reflexão sobre a leitura (especialmente de manifestações literárias) e o processo de construção de sentidos. Diante da prática dialógica, o sentido não está somente no texto e tampouco concentrado no autor. Na realidade, está no contexto de enunciação, a partir do qual o sentido não se revela, mas se constrói.

## OFICINAS ARTICULARES NO PARFOR: A LEITURA DIALÓGICA ATRAVÉS DA ARTE LITERÁRIA

Isso significa que o ouvinte/leitor não ocupa um lugar passivo no processo de leitura, mas é também partícipe da construção de sentido(s) no/do texto. Nas palavras de Kleiman (2004, p. 65), “o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”. É nessa atividade de leitura que o aluno passa a ser desafiado, estimulado a investigar o texto e propor ou rejeitar planos de interpretação, buscando sempre evidências para justificar seu posicionamento.

É nesse contexto que o professor se percebe não como o detentor absoluto do saber, mas como mediador no processo da leitura. Tal mediação diz respeito à condução das reflexões em sala de aula que perpassam, entre tantos fatores, pela ativação do conhecimento de mundo no ato da interpretação.

É a partir dos conhecimentos que temos que vamos construir um modelo do mundo representado em cada texto – é o universo (ou modelo) textual. Tal mundo, é claro, nunca vai ser uma cópia fiel do mundo real, já que o produtor do texto recria o mundo sob uma dada ótica ou ponto de vista, dependendo de seus objetivos, crenças, convicções e propósitos [...]. Mas, para que possamos estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir o universo textual, dentro do qual as palavras e expressões do texto ganham sentido. (KOCH; TRAVAGLIA, 2007, p. 76-77)

Concebe-se, portanto, o conhecimento de mundo como um elemento indispensável para o estabelecimento da coerência. Nesse sentido, a proposta da Oficina I se pautou no estímulo aos alunos em utilizar seus conhecimentos de mundo para construir sentido(s) a partir da leitura de diferentes gêneros textuais. As leituras, feitas em conjunto, transformaram o espaço escolar em um ambiente de debate, no qual o processo dialógico de construção de sentidos proporcionou a apresentação menos de perguntas e mais de hipóteses, evidenciando a percepção dos alunos da propriedade ativa que os compreende como ouvintes/leitores.

Oficina II	Fábula: da estória para a história
Temática	A análise das interpretações da fábula, considerando o seu desenvolvimento no contexto histórico, social e cultural
Proposta	Estabelecer relação entre o contexto histórico e social da fábula através da moral apresentada neste gênero

Devido à natureza oral, a fábula se aproxima do que Bakhtin (2003, p. 263) chama de “gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”. Isso explica, em certa medida, sua presença constante nos mais diversos contextos sociais, motivo este que, dentre outros, a fez figurar no subprojeto 2.

No próprio título “Fábula: da estória para a história” se faz remissão a um gênero cuja propriedade é contar uma “estória”, isto é, uma criação verossímil, mas não verídica, dadas as propriedades fantásticas que, não raro, são manifestadas nessa arte literária (a exemplo na propriedade antropomórfica da qual os animais se revestem). Já a “história” demarca a presença das temáticas sociais que são recobertas pela narrativa. Conforme Claret (2004, p. 12):

Fábula é uma narrativa alegórica em prosa ou verso, cujos personagens são geralmente animais, que conclui com uma lição moral. Sua peculiaridade reside fundamentalmente na apresentação direta das virtudes e defeitos do caráter humano, ilustrados pelo comportamento antropomórfico dos animais. O espírito é realista e irônico, e a temática é variada: a vitória da bondade sobre a astúcia e da inteligência sobre a força, a derrota dos presunçosos, sabichões e orgulhosos, etc.

Durante as atividades desta Oficina, os alunos foram convidados a acompanhar as narrativas fabulares e a perceber os comportamentos dos animais. A cada fábula contada, indagava-se que lição se podia tirar das ações narradas, quais as características dos animais, como podem ser avaliadas as atitudes que permeavam as narrativas. A estratégia de iniciar a discussão da fábula pela própria figurativização, pelas relações entre animais, teve como fundamento proporcionar ao aluno a percepção do cenário fabular, das relações de coesão que davam clareza e, com isso, verossimilhança às “estórias”.

Após este momento, iniciou-se o trabalho de reflexão sobre o comportamento dos animais das fábulas em comparação ao comportamento dos animais que existem no plano exterior à narrativa. A partir daí, possibilitou-se perceber que aqueles animais das fábulas apresentavam ações humanas (falar, argumentar, ironizar, sorrir ...) e que, por isso, representam, na realidade, os próprios homens. Mais que isso, tais comportamentos passavam a representar os costumes e as formas de relacionamento social tidas muitas vezes como universais.

As ações desta Oficina promoveram uma atividade de leitura cujo propósito foi transpor a própria “estória” para a identificação das relações abstratas que subjazem a concretude figurativa que compõe a narrativa. A partir da fábula, passou-se a pensar na real “história” dos homens, nas relações sociais das quais os próprios alunos fazem parte. Diante disso, tornou-se possível trabalhar o viés moralizante que singulariza esta manifestação literária, o gênero textual fabular.

Oficina III	O universo significativo das Histórias em Quadrinhos
Temática	O mundo da leitura através das Histórias em Quadrinhos
Proposta	Utilizar as Histórias em Quadrinhos como um instrumento para a aprendizagem, propondo uma reflexão sobre a leitura de forma lúdica e prazerosa

As Histórias em Quadrinhos (HQ's) também foram selecionadas, uma vez que despertam o interesse pela leitura diante de sua propriedade sincrética, a partir da qual o texto linguístico divide espaço de construção de sentidos com o texto imagético. Além disso, a propriedade pictórica que muitas vezes colore as HQ's, juntamente com os desenhos que dão forma a personagens e cenários também despertam a imaginação e convidam os leitores a acompanhar cada quadro que compõe as histórias.

Dentre as HQ's utilizadas, destacam-se as do escritor Maurício de Souza: a *Turma da Mônica*. A partir delas várias temáticas foram abordadas, tais como as que permeiam os discursos ecológico, pedagógico e principalmente linguístico. Este último recebeu maior atenção, visto que se volta a um aspecto que tende a impedir o desenvolvimento argumentativo e a participação do aluno em sala de aula: o preconceito linguístico.

Ao serem abordadas HQ's em que a linguagem regional é reproduzida, proporcionou-se uma relação de identidade entre o dizer materializado e o conjunto de variantes não-padrão. Mediante tal atividade, foi trabalhada a ideia de que a linguagem padrão se constitui como uma entre muitas outras. Essa mudança de percepção sobre a linguagem ajudou os alunos a reverem a noção de erro linguístico, comumente empregada na sociedade, mas que não apresenta a devida reflexão do ponto de vista científico.

Os alunos também puderam experienciar a prática de construção de HQ's na Oficina, criando diálogos para os quadrinhos apresentados. Com isso surgiu mais um desafio: o de definir a materialidade linguística que pudesse reproduzir as variantes dos contextos identificados. Na atividade, a substituição de “erro linguístico” pela posição variacionista evidenciou que quando as variantes são abordadas como erros, passam a se introduzir em um pseudoconjunto homogêneo,

## OFICINAS ARTICULARES NO PARFOR: A LEITURA DIALÓGICA ATRAVÉS DA ARTE LITERÁRIA

no qual não há diferenças. Já na perspectiva da variação, pôde-se perceber que a linguagem é marcada pela heterogenia, pois no próprio trabalho de preencher os balões para compor a narrativa, era necessário encontrar precisamente os aspectos linguísticos (diatópicos, diastráticos, diafásicos...) que realmente se inscrevem no contexto narrativo.

Os outros campos discursivos foram abordados, com o intuito de demonstrar que na narrativa das HQ's também há uma reprodução das relações humanas, reprodução esta que dá base ao professor para discutir certos comportamentos sociais de forma reflexiva. Nas palavras de Santana (2016, p. 238),

[...] as histórias em quadrinhos representam um instrumento a mais no processo instrutivo e educativo de todos aqueles que consomem este poderoso produto cultural de massa. Usar a arte sequencial como um material coadjuvante na prática pedagógica, por exemplo, é potencializar a assimilação de conteúdos capazes de promover a reflexão crítica acerca da realidade social na qual os sujeitos estão inseridos.

A ação de ler e produzir HQ's na Oficina oportunizou aos alunos compreender como certas temáticas passam a permear a narrativa, bem como os introduziu no universo de criação. Isso proporcionou mais uma movência no ambiente educativo: a passagem de sujeito-leitor para a de sujeito-autor, reconhecendo o papel ativo de ambos para a construção de sentidos.

Oficina IV	Contos infanto-juvenis e sua relação com a realidade social
Temática	A importância do conto infanto-juvenil na construção da expressão oral e escrita do educando
Proposta	Estimular o exercício da expressão oral e escrita através da leitura de contos infanto-juvenis

O conto se caracteriza como uma arte literária que apresenta uma história ficcional cuja célula dramática é única. O enredo se desenvolve com o foco em determinados ambientes, em um número reduzido de personagens, sem dar muito espaço para digressões. Essa percepção, por sua vez, se fundamenta nos estudos de Moisés (2004, p. 88):

O conto é, do prisma dramático, univalente: contém um só drama, um só conflito, uma só unidade dramática, uma só história, uma só ação, enfim, uma só célula dramática. Todas as demais características decorrem dessa unidade originária: rejeitando as digressões e as extrapolações, o conto flui para um único objetivo, um único efeito.

Com o foco na concisão, o conto se tornou uma ferramenta pedagógica propícia a exercitar a objetividade do educando, de modo a fazê-lo perceber quais são os elementos imprescindíveis (essenciais) para a composição do texto literário e quais podem ser silenciados (contingenciais). Além de trabalhar a concisão, a leitura e a produção de contos também permitem compreender os elementos de coesão que proporcionam fluidez à história e, com isso, a instauração da coerência.

Com a leitura de contos infanto-juvenis, os alunos foram conduzidos a mobilizar os recursos da linguagem falada (gestos, expressões corporais, entonação de voz...) para demarcar as idiosincrasias de cada personagem. A incorporação desses elementos evidenciou que a linguagem falada, ao contrário do que muitos pensam, não pode ser tida como a simples representação da linguagem escrita, como assevera Marcuschi (2005, p. 16): "A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros."

Após a atividade de leitura de contos, os alunos puderam também exercitar a criatividade em um momento reservado para a criação de contos. Primando pela exposição de diálogos relacionados a personagens cujas características inusitadas as faziam merecedoras de permear as histórias, estimulou-se o resgate da memória cultural. O ambiente social do educando passou então a ser a fonte de inspiração para a criação dos contos.

Desse modo, a construção da expressão oral e escrita pôde ser aprimorada no decorrer da Oficina, estabelecendo-se uma relação com a realidade social do educando, na medida em que se oportunizou também a criação de contos no contexto social em que os alunos se inserem.

Oficina V	Literatura Popular como instrumento de compreensão e problematização da realidade cultural de Lagoa do Leite
Temática	Identificação dos aspectos sociais do cordel e de seu impacto na educação
Proposta	Conceituar o estilo literário do cordel e identificar sua ampla funcionalidade no papel cognitivo da leitura

Na Oficina V houve como proposta abordar a literatura popular para refletir sobre a realidade cultural de Lagoa do Leite, localidade que acolheu o projeto das Oficinas Articulares. Diante da popularização da literatura de cordel na região em tela, este gênero textual foi selecionado para as atividades do subprojeto V.

Como forma de atrair o interesse dos educandos para a leitura do cordel, os professores-alunos envolvidos nesta ação se caracterizaram como personagens que permeiam as histórias dessa literatura popular. As narrativas cordelistas passaram a ser dramatizadas em sala, aproximando-se da arte teatral.

Essa relação entre cordel e peça de teatro teve como fundamento a proposta de leitura dialógica, como forma de evidenciar que os gêneros textuais, apesar de terem aspectos estanques, definidores, não deixam de ser maleáveis, aproximando-se do que Marcuschi (2007, p. 31) chama de intertextualidade inter-gêneros, termo utilizado “para designar o aspecto de hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro”. Tal hibridização marca uma estratégia de reinventar as possibilidades de abordagem de textos, estabelecendo diferentes planos de leitura, o que desperta a criatividade do educando.

Após a dramatização, os alunos foram convidados a elaborar cordéis, inspirando-se nas histórias que são contadas em Lagoa do Leite. Durante essa atividade escrita, os professores-alunos assessoraram as produções, auxiliando no estabelecimento da métrica e das rimas que compõem a literatura de cordel. Por fim, os alunos puderam apresentar oralmente suas produções, exercitando as potencialidades da modalidade oral da linguagem, as quais já foram sinalizadas anteriormente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das ações desenvolvidas nas Oficinas Articulares, a concepção de leitura deixou de se constituir como um meio para chegar a um fim: atingir o sentido previamente estabelecido. Ao contrário, com o deslizamento dessa noção para a proposta dialógica, o ato de ler mostrou ser um processo dinâmico de construção de sentidos.

Aos educandos, a leitura de diferentes textos literários pelo viés dialógico lhes proporcionou assumir o caráter ativo tanto no ato da leitura, quanto no trabalho de produção textual. As narrativas abordadas passaram a receber contribuições dos gestos de interpretação esboçados, os quais, longe de permitirem quaisquer olhares sobre o texto, se fundamentavam em ancoragens presentes no

## OFICINAS ARTICULARES NO PARFOR: A LEITURA DIALÓGICA ATRAVÉS DA ARTE LITERÁRIA

contexto social e histórico da obra, bem como nas marcas linguísticas. Ler tornou-se, então, um estimulante ato investigativo, um desafio para a construção dos sentidos possíveis no texto.

Os diferentes aspectos de produção textual também receberam atenção, como forma de sinalizar certas peculiaridades que distinguem a modalidade oral da modalidade escrita. A percepção desses aspectos revelou não uma polaridade, não uma dicotomia, mas a existência de dois sistemas que, apesar de poderem se complementar, se manifestam de modo diverso. E foram as características dessas diferentes manifestações que evidenciaram os recursos passíveis de serem mobilizados em cada uma das modalidades para tornar o texto cada vez mais coerente, num processo de potencialização da produção linguística.

Com essas contribuições, apresenta-se um pouco das ações de formação do PARFOR, em que as práticas desenvolvidas passam a se tornar uma possibilidade a ser considerada (e aperfeiçoada) pelos professores da Educação Básica. É nesse sentido que as Oficinas Articulares transcendem os limites da Universidade para possibilitar a interação entre sujeitos voltados à educação, estreitando cada vez mais os laços com a comunidade, em uma contínua troca de experiências.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 1988.

CLARET, Martin. As fábulas de todos os tempos. In: ESOPPO. **Fábulas**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9. ed., São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. ed., São Paulo, Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed., São Paulo: Cultrix, 2004.

SANTANA, Erivelton Nonato de. **Gibi, o aparelho ideológico quadrinizado: a diversidade discursiva e o caráter educativo nas HQ's da Turma da Mônica**. Salvador: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

---

**UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE  
METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS  
POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA  
PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

***A RHETORIC ORGANIZATION OF THE METHODOLOGY  
SECTION IN ACADEMIC ARTICLES WRITTEN BY STUDENTS  
OF THE LETTER COURSE IN THE PERSPECTIVE OF  
LINGUISTIC STUDIES***

**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva**

**Minicurrículo**

Pesquisador/aluno do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da UECE/MIHL. Graduado em Letras (Língua Portuguesa/Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo da SEDUC/CE de Língua Portuguesa. E-mail: jeimespaivauece@yahoo.com.br

**Antonio Lailton Moraes Duarte**

**Minicurrículo**

Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Graduado em Letras e Bacharel em Direito. Professor Assistente e um dos Coordenadores de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Letras-Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, de Limoeiro do Norte da Universidade Estadual do Ceará. Bolsista CNPq. E-mail: lailton\_duarte@uece.br

# UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

## Resumo

Neste artigo, como principal objetivo, analisamos e comparamos a descrição retórica da seção de metodologia do gênero artigo acadêmico experimental em atividades de leitura e escrita acadêmicas com alunos do curso de Letras (Língua Portuguesa e Literaturas), a saber, estudantes do último semestre da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/Fafidam. Neste estudo, ancoramo-nos na obra de Bakhtin (1979, 1992, 1997); Swales (1990, 2004); Bhatia (1993, 1997) e, mais especificamente para a análise de gêneros acadêmicos, referentes às pesquisas de Bernardino (2007); Biasi-Rodrigues (1998); Motta-Roth (1995, 2001); Oliveira (2005); Bezerra (2006); Paiva (2011); Paiva e Duarte (2017) acerca da organização retórica de gêneros textuais vinculados a produção do discurso escrito de seus pares na comunidade acadêmica. Para tal empreitada, aplicamos o Modelo CARS de Swales (1990) em um *corpus* de 10 AAE's, no sentido de formalizar um padrão de organização retórica do AAE com base na identificação e classificação das unidades e subunidades caracterizadoras da distribuição de informações em AAE's escritos por esses autores/produtores, no período de setembro de 2016 a janeiro de 2017.

**Palavras-chave:** Gênero Discursivo; Comunidade Discursiva; Análise Retórica; Artigo Acadêmico Experimental.

## INTRODUÇÃO

Em recentes pesquisas, Paiva e Duarte (2011<sup>1</sup>, 2017) conseguiram formalizar, a partir da expansão da proposta de organização retórica de artigos científicos, de Motta-Roth (2001) à luz da perspectiva da abordagem retórica de estudos de gêneros de Swales (1990), um modelo de análise crítica de gênero (ACG) em artigos acadêmicos experimentais (AAE's) escritos por estudantes concludentes do curso de Letras (Língua Portuguesa), da Universidade Estadual do Ceará.

Dessa feita, tornou-se evidente o quão necessário são as pesquisas para investigação e descrição das práticas discursivas e de compreensão das práticas de letramentos acadêmicos, em consonância com as experiências de escrita desses sujeitos/produtores nas atividades retóricas de escrita universitária na contemporaneidade.

Sabe-se que na área de investigação da ciência linguística, bem como nas ciências sociais e humanas, *lato sensu*, a noção de gênero discursivo tem granjeado uma análise peculiar, em um reconhecimento explícito de sua potencialidade para uma análise integrada não só do processo e do produto textual/discursivo em si, mas também, e necessariamente, de seu papel como expressão privilegiada de práticas com todas as suas implicações (BEZERRA, 2006).

Por isso, deu-se tanta importância tanto a interação sociocomunicativa<sup>2</sup>, como também aos conflitos resultantes de relações de poder e de ideologias nas diferentes instâncias de atuação humana, manifestando-se e atualizando-se por intermédio de textos diversos, que, por sua vez, assumem a configuração de gêneros particulares e convencionalizados (PAIVA, 2011, 2018; PAIVA; DUARTE, 2017).

<sup>1</sup> Resultado de pesquisa e coleta de *corpus* durante as atividades como bolsista – Programa de Monitoria acadêmica (PROMAC), da Universidade Estadual do Ceará na Fafidam/UECE.

<sup>2</sup> Machado (2005) quanto a esse assunto discute que as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra.

Nesse sentido, os estudos sobre gêneros discursivos têm crescido muito, haja vista muitas pesquisas assinalarem novas perspectivas de se avaliar o fenômeno da língua(gem). Dessa forma, a Análise de Gêneros, em outras palavras, vem propiciando contribuições teórico-metodológicas para avançar na descrição do crescente número de “novos” gêneros<sup>3</sup> que vem sendo praticados nos mais diversos contextos de produção de uma determinada comunidade discursiva<sup>4</sup>.

Nesta pesquisa, basear-nos-emos essencialmente em Bakhtin (1997) e Swales (1990). O primeiro teórico porque é, de certo, referência indispensável para os estudos dos gêneros, pois ele é fundador da denominação gênero do discurso. E o segundo autor pelo fato de nos oferecer uma abordagem teórica para definirmos critérios para análise de gêneros discursivos e de comunidade discursiva (SWALES, 1990); para revermos as características de comunidade discursiva (SWALES, 1992, 1993, 1998), e do papel do propósito comunicativo no reconhecimento de gêneros (ASAKEHAVE; SWALES, 2001<sup>5</sup>; SWALES, 2004).

E, por fim, aplicamos o modelo CARS<sup>6</sup> (SWALES, 1990) em um *corpus* de exemplares de AAE's coletados dos alunos do nono semestre do Curso de Graduação em Letras, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, no período de setembro de 2017 a janeiro de 2018.

Aplicamos neste estudo, a *Teoria Dialógica de Discurso* (TDD)<sup>7</sup> de Bakhtin (1992) que se faz necessária para as análises de gêneros do discurso empreendidas nos estudos da língua(gem), textos e discursos nas sociedades pós-modernas. Primeiro, porque esse autor, além de fundar a denominação gênero do discurso fez também a caracterização dos aspectos que compõem os gêneros do discurso, como sendo: conteúdo temático; estilo e construção composicional, que são pontos primordiais para estudos que busquem descrever vários gêneros discursivos.

<sup>3</sup> Segundo Marcuschi (2002) essas *formas discursivas novas*, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante. Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin (1997, p.295) que falava na ‘transmutação’ dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro, gerando outro gênero.

<sup>4</sup> A noção de *comunidade discursiva acadêmica* é empregada por professores e pesquisadores que têm a visão de produção de texto como sendo uma atividade social, realizada por comunidades que têm convenções específicas e para as quais o discurso faz parte de seu comportamento social. Dentro dessa visão, com a qual Swales (1990) se afina, o discurso é a expressão do conhecimento do grupo. As convenções discursivas são o meio para a iniciação de membros novos na comunidade, isto é, os novatos são levados a usar de forma apropriada as convenções discursivas reconhecidas pela comunidade (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005).

<sup>5</sup> ASKEHAVE; SWALES (2001, p. 195-212).

<sup>6</sup> O *Modelo CARS* de Swales (1990) é conceituado, segundo Oliveira (2005), como “a forma de um modelo constituído de *moves* {movimentos} e *steps* {passos} (subunidades *moves*). Neste modelo, denominado modelo CARS (*creating a research space* [criar um espaço para pesquisa]) para introduções de artigos de pesquisa, Swales (1990) apresenta um quadro de categorias passíveis de aparecer em introduções de artigos de pesquisa. As categorias fundamentais, denominadas *moves*, mais genéricas, são preenchidas por subcategorias, às vezes optativas entre si, denominadas *steps*, sendo que para sua pesquisa adota as denominações utilizadas por Biasi-Rodrigues (1998), a saber: unidades e subunidades retóricas, por entender que tais designações evidenciam, de imediato, as complexas relações retóricas presentes em cada um dos *moves* e dos *steps* que compõem e caracterizam o gênero textual resumo acadêmico, seu objeto de estudo.

<sup>7</sup> Brait (2006, p. 10) explica que a “teoria dialógica do discurso” (TDD), sem uma definição fechada, o que seria uma contradição com o próprio conceito teórico, “[...] a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas”. Esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.

## **UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

Nessa perspectiva bakhtiniana, compreendemos que os gêneros são vistos como fenômenos contextualmente situados e construídos na interação comunicativa, sendo entendidos a partir de sua natureza sócio-histórico-cultural.

Em outras palavras, é de Bakhtin (1992) que temos a ideia de relação indissociável entre gênero de discurso e esfera da atividade humana em que é produzida. Por fim, aprendemos a partir da teoria de Bakhtin que há gêneros mais padronizados e estereotipados e gêneros mais maleáveis, plásticos e criativos. Sendo assim, os gêneros possuem a capacidade de serem reestruturados criativamente de acordo com a habilidade e a competência de seus produtores/consumidores.

Além do mais, John Swales (1981, 1990) com sua perspectiva retórica nos oferece conceitos-chave para o reconhecimento dos gêneros discursivos e das práticas sociais que os envolvem, sendo que a aplicação da sua teoria tem propiciado a construção de subsídios para que os sujeitos/ autores da comunidade discursiva acadêmica exercitem esse reconhecimento, identificando as características formais e funcionais, culminando no desenvolvimento da capacidade de produzir textos que realizem com eficácia seus propósitos comunicativos, de acordo com o gênero a que pertencem.

Neste artigo, enfim, consideramos Swales (1990) também como referencial por ser criador do construto teórico, alcunhado modelo CARS. Isso significa que os estudos desse autor, de acordo com Bernardino (2007) têm nos feito entender que a noção de gênero discursivo está intimamente ligada ao conceito de comunidade discursiva que tem como principal critério de classificação o reconhecimento dos propósitos comunicativos comuns e partilhados que regulam a interação.

Por fim, nosso objetivo, pautou-se em construir um modelo retórico de análise de seções de metodologias do gênero artigo acadêmico experimental (AAE) escritos por concludentes do curso de Letras (língua portuguesa), com base nas orientações e práticas efetivas de letramentos acadêmicos em escrita requeridas pela comunidade discursiva acadêmica (doravante CDA).

### **GÊNEROS DISCURSIVOS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E NOVAS TENDÊNCIAS DE ESTUDO NA COMUNIDADE DISCURSIVA ACADÊMICA (CDA): ALGUNS APONTAMENTOS**

Bakhtin (1997) foi instituidor da terminologia gênero do discurso que atualmente fundamenta a maioria dos estudos sobre gêneros discursivos. Isto significa que existe uma variedade de possibilidades de uso da língua em diversos contextos da atividade humana está diretamente ligada à caracterização dos gêneros do discurso, como se vê na afirmação:

[t]odas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Na definição bakhtiniana, o uso da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, e, em função da esfera da atividade humana em que os enunciados são produzidos, é perceptível a ocorrência de tipos relativamente estáveis de enunciados. Por serem tão variados, há a necessidade de a língua estabelecer essa relativa estabilidade para que, dependendo do local de produção, os gêneros textuais se diferenciem e/ou se ampliem, como ele mesmo diz,

[a] riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se, ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Esse teórico, quando trata dessa questão da variedade de gêneros do discurso defende que essa padronização transfere caráter específico e possibilita que a comunicação aconteça de forma clara e objetiva independentemente do local de sua produção. Como, nesta pesquisa, estudaremos a estrutura de um gênero textual que se realiza como produção de uma determinada comunidade discursiva, consideramos que o estudo bakhtiniano é crucial para que tenhamos conhecimento da cadeia em que está incluído o gênero discursivo em análise.

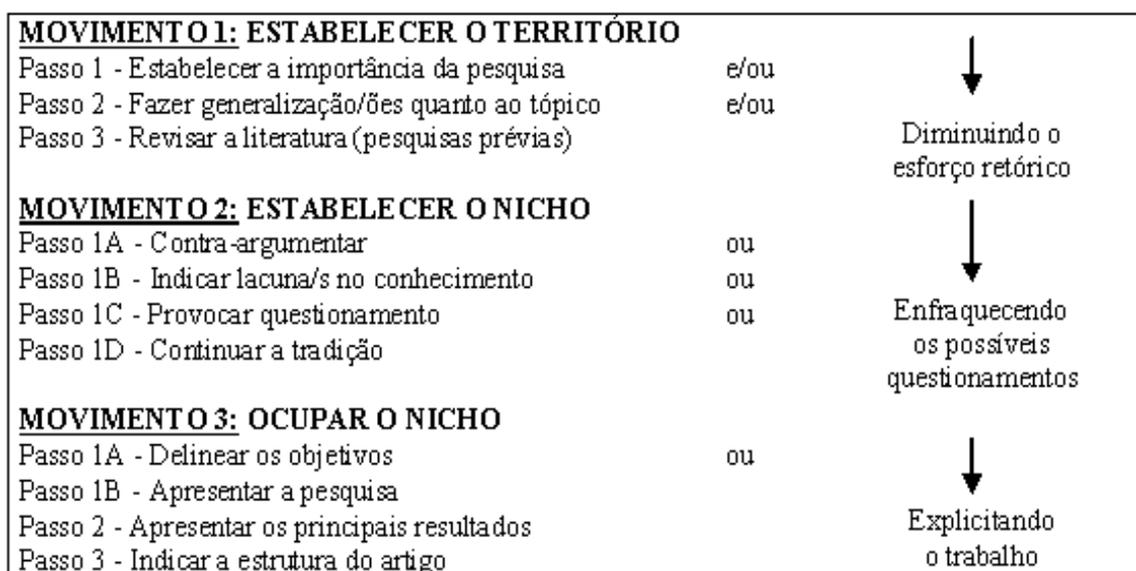
### O modelo *Cars*: um modelo de análise de gêneros

Segundo a perspectiva de Swales (1990, 2001), a *Análise de Gêneros* em termos de análise da organização retórica, está relacionada com a natureza da informação e o modo como o autor coloca essas informações em unidades discursivas para agir em determinada situação retórica. Então, a fim de ensinar produção textual e leitura de uma maneira contextualizada, Swales (1990) desenvolveu o modelo *CARS* para analisar a organização retórica<sup>8</sup> de introduções de artigos de pesquisa. Para o modelo, o autor lançou mão de dois conceitos: o de movimento/*movement* (grande ação retórica realizada no texto) e o de passo/*step* (sub-ação que realiza o movimento).

Desse modo, em uma primeira versão, o modelo apresentou quatro movimentos: 1) Estabelecendo o campo de pesquisa (área em que se insere a pesquisa); 2) Sumarizando pesquisas prévias (faz referência a pesquisas já desenvolvidas); 3) Preparando a presente pesquisa (descreve a pesquisa, indicando objetivos, hipótese e métodos); e, finalmente, 4) Introduzindo a presente pesquisa (mostra aspectos relevantes na área desenvolvida).

Em razão de alguns pesquisadores escreverem sobre suas dificuldades em separar o movimento 1 do movimento 2, Swales (1990) revisou o modelo inicial e o atualizou, reduzindo de 4 para 3 os movimentos retóricos das introduções de artigos de pesquisa, mas acrescentando vários passos em cada um dos movimentos, conforme mostra a Figura 1:

**Figura 1** – Descrição da organização retórica da seção introdutória de artigos acadêmicos



Fonte: Swales (1990, p. 141).

<sup>8</sup> Swales (1990) entende a organização retórica, como sendo o modo como o texto realiza propósitos comunicativos.

## UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Esse modelo desponta uma arquitetura textual constituída de três movimentos retóricos, preenchidos com diferentes passos, que cumprem funções específicas, relacionadas ao propósito comunicativo da peça genérica por ele descrita. Os três movimentos retóricos são considerados pelo autor obrigatórios em introduções de artigos de pesquisa, porém as partículas “e/ou” e “ou” que aparecem entre os passos indicam a opcionalidade destes. As setas apontando para baixo indicam o movimento de organização das informações, do geral para o particular, em função do esforço retórico dispendido para se chegar aos aspectos específicos que constituem a pesquisa propriamente dita.

A utilização do modelo CARS nos possibilitou sugerir ao final desta pesquisa um modelo de organização retórica dos AAE's. Deste modo, esse modelo nos permitirá através da observação dos propósitos comunicativos de cada unidade retórica, identificar e classificar as unidades e subunidades retóricas caracterizadoras da distribuição de informações em AAE's, produzidos por alunos concludentes do Curso de Graduação em Letras, com o fim de verificarmos a organização retórica desses gêneros escritos nesse espaço de produção escrita de textos acadêmicos.

Nessa perspectiva, em resumo, salientamos que a identificação das unidades retóricas caracterizadoras dessa modalidade de artigo acadêmico, advindas da aplicação do modelo proposto por Swales (1990), nos forneceu mais elementos que contribuíram para a caracterização do gênero artigo acadêmico experimental, formatando um modelo de *análise crítica de gêneros* (ACD) de estudantes brasileiros/as.

### **Descrevendo o gênero artigo acadêmico experimental (AAE): ensinando, negociando e compartilhando conhecimentos**

Swales (1990) caracteriza os AAE's como textos escritos que contêm também textos não-verbais (tabelas, gráficos, figuras, esquemas e diagramas), geralmente limitado a mais ou menos 10.000 palavras, cujo objetivo são reportarem os resultados de um estudo realizado por um pesquisador ou um grupo de pesquisadores.

É importante salientar que dentro do domínio da CDA, o gênero AAE, segundo Hyland (2000), tem a missão de estabelecer a produção científica em questão como uma novidade para a comunidade disciplinar, reconhecendo as produções anteriores e estabelecendo as hipóteses em questão dentro do contexto geral do discurso disciplinar, além de oferecer garantias sobre as proposições construídas no artigo, demonstrando e construindo o *ethos*<sup>9</sup> disciplinar apropriado e habilidade para negociar com os pares da academia os saberes necessários ao desenvolvimento científico e ao exercício das práticas de letramentos necessários em escrita e leitura de textos acadêmicos.

### **Propósitos comunicativos**

Nos estudos de Bhatia (1993; 1997), *apud* Bezerra (2006, p. 70), o propósito comunicativo tem a ver exatamente com aquilo que os gêneros realizam na sociedade, admitindo-se, porém, que o propósito de um gênero não é necessariamente único e predeterminado. No conjunto de propósitos comunicativos realizados por um gênero, haverá propósitos específicos ou *intenções particulares* de certos atores sociais, sejam eles os produtores do gênero ou os controladores de sua

<sup>9</sup> Segundo Maingueneau (2001), *ethos* é o fenômeno em que, “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador”. “São os traços de caráter que o orador deve *mostrar* ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume ao se apresentar. [...] O orador enuncia uma informação, e *ao mesmo tempo* diz: eu sou isto, eu não sou aquilo” (MAINGUENEAU, 2001, p. 98).

produção e circulação, como no caso dos gêneros da mídia, por exemplo, ao lado dos *propósitos socialmente reconhecidos*.

### Aspectos estilísticos

Para Bakhtin (1979, p. 283), o estilo “está intimamente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso”, ou seja, o vínculo indissociável, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com muita clareza quando se trata do estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma esfera da atividade e da comunicação humanas.

Nos manuais de metodologia científica, o estilo recebe acentuado destaque. Isso, todavia, não impede que o estilo seja levemente delineado ao longo das prescrições. A presença das marcas de estilos apesar de fazerem parte de textos orientados nos manuais podem até enunciar e fazer parte da constituição do gênero, estando indissoluvelmente ligado a construção estilística de autoria, sendo assim, Bakhtin (2003) nos diz que esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

Em suma, o estilo está presente em todo enunciado, apresentando duas concepções, segundo o filósofo russo, enquanto expressão da individualidade do falante e enquanto estilo do próprio gênero do discurso. Sendo assim, esse autor indica que o estilo do enunciado é determinado “pela relação valorativa do falante com o elemento semântico objetual do enunciado”, ou seja, o falante possui suas emoções, seus juízos de valor, que definem sua relação com o elemento semântico-objetual.

### Estrutura composicional

Swales (1990) define o gênero AAE como um texto escrito (embora, frequentemente, contenha elementos não verbais), geralmente limitado a alguns milhares de palavras, que reporta alguma investigação feita por seu autor ou autores. Além disso, o AAE tem, geralmente, relacionado as descobertas apresentadas por ele às dos outros pesquisadores e pode, também, expor questões teóricas ou metodológicas. Ele aparece em revistas acadêmicas ou, menos tipicamente, editado em um livro composto de artigos selecionados.

Em sua análise do gênero discursivo AAE, Swales (1990) adota a estrutura textual dividida nas seções de Introdução, Métodos, Resultados e Discussão ou IMRD, conforme originalmente proposto por Swales (1990). Essa divisão do AAE reflete a organização da pesquisa, ou seja, os passos seguidos para sua realização e também possibilita o direcionamento do leitor para os pontos de seu interesse no texto.

A estrutura *IMRD* tornou-se padrão para o AAE, por adequar-se aos relatos originais de pesquisa e/ou seguir “o ciclo lógico da pesquisa indutiva” (DODD, 1986, p.2). Tal estrutura lógica parece facilitar a leitura rápida, vindo esse aspecto a ser importante para os cientistas que, a cada dia, precisam ler mais material de maneira cada vez mais veloz. Essa estabilidade estrutural do AAE demonstra que esse texto apresenta uma organização precisa de informações; entretanto, somente organizar procedimentos de uma pesquisa não é suficiente; o autor deve fazer com que seu leitor entenda e aprove seu trabalho.

Enfim, os gêneros discursivos produzidos pela comunidade acadêmica possuem características particulares, convencionalmente determinadas, que constituem fatores restritivos

## UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

na definição da sua forma em cada situação comunicativa, ou seja, a estabilidade de um gênero, por isso, é garantida em larga medida pela sua *estrutura interna convencionalizada*, que é, segundo Bhatia (1993), *apud* Bezerra (2006), “resultado cumulativo da experiência e/ou do treinamento dentro da comunidade de especialistas”.

### O TRAJETO ANALÍTICO-METODOLÓGICO ADOTADO

Expomos neste momento, a perspectiva teórica definida para esta pesquisa. Sendo assim, os objetivos traçados para esse estudo no contexto de produção escrita de gêneros discursivos do domínio acadêmico foram cruciais para que os aspectos analisados e as nossas hipóteses levantadas pudessem contribuir para a escolha da pesquisa qualitativa<sup>10</sup>, uma vez que o foco desta natureza de pesquisa nos oferece uma obtenção de *corpus* mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo (PAIVA, 2011, 2017).

Dessa forma, assinalamos os procedimentos de análise, porque como assegura Marcuschi (1999)

[o] essencial [em pesquisa] é que se tenham presentes, sempre, os objetivos da investigação e que em todos os casos se ande bem calçado por uma teoria de base. O perigo maior não está propriamente na metodologia adotada e sim na falta de uma perspectiva teórica definida (MARCUSCHI, 1999, p. 47, *com acréscimos*).

Isto significa que a prioridade da pesquisa é ter um referencial teórico que dê suporte às hipóteses, análises e/ou resultados obtidos. Quando esse referencial é obtido, temos por consequência direta uma metodologia com possibilidades reais de aplicação e de obtenção de resultados efetivos. E essa é a nossa pretensão, tanto que, nesta seção, apresentaremos os referenciais teóricos que dão alicerce ao nosso estudo.

### A caracterização da análise do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa será composto de 10 artigos acadêmicos experimentais (AAE's) produzidos por alunos concluintes do Curso de Graduação em Letras da Fafidam, no período de 2016 a 2017, em Limoeiro do Norte/CE.

Apesar de não ser um *corpus* quantitativamente extenso, consideramos ser um número de exemplares de AAE's suficiente para os objetivos da pesquisa. Essa afirmação está em Marcuschi (1999) quando o autor lembra que,

[...] do ponto de vista metodológico, constituir um *corpus* é uma questão bastante complexa e, em primeira instância, teórica, sendo que o tamanho de um problema não se mede pela quantidade de dados coletados, mas por sua qualidade. Uma observação singular ou um dado privilegiado pode ser suficiente para produzir um grande número de observações teóricas produtivas (MARCUSCHI, 1999, p. 56).

10 Segundo Lakatos e Marconi (2007), na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e objeto de estudo em questão necessitando um trabalho mais intensivo de campo. Neste caso, as questões são estudadas no ambiente em que eles se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada.

Isto quer dizer que a qualidade da pesquisa não está inteiramente relacionada à quantidade de dados coletados. O que determina essa qualidade é o número de observações teóricas produtivas que a pesquisa venha a produzir.

Como já explanamos neste trabalho, adotamos para fins de análise, a fase escrita do gênero discursivo artigo acadêmico experimental (AAE), justificando esta escolha por questões metodológicas, pois o trabalho se objetivou descrever e construir uma organização retórica do gênero AAE, produzido por alunos concludentes do Curso de Graduação em Letras da Fafidam/Uece, no município de Limoeiro do Norte. Por conta do *corpus* existente, os exemplares pesquisados, já haviam sido escritos anteriormente nas disciplinas ministradas pelos professores do referido campo de conhecimento disciplinar.

### Convenções e considerações adotadas

Para a realização dos objetivos deste trabalho, as convenções e considerações a seguir expostas deverão ser observadas:

- 1) todos os produtores dos gêneros textuais artigo acadêmico experimental não serão identificados, visto que a maioria dos escritores iniciantes apresentam dificuldades de produção escrita desse gênero quanto a metodologia de produção, planejamento e organização desses textos acadêmicos em relação às orientações dos manuais de metodologia científica, ABNT e normatizações da própria Instituição de Ensino Superior (IES).
- 2) todos os exemplares passarão a ser identificados da seguinte forma: AAE1, AAE2, AAE3 até o AAE10, em que AAE1 significa artigo acadêmico experimental 1, de acordo com a disposição dos exemplares de artigos acadêmicos experimentais que seguem arroladas em anexo e assim segue, sucessivamente, a identificação.
- 3) adotaremos, em nosso trabalho, as denominações utilizadas por Biasi-Rodrigues (1998), e por Oliveira (2005), que são: *unidades* e *subunidades retóricas* em detrimento ao que Swales (1990) originalmente decidiu designar por *moves* e *steps*, esclarecemos que esta escolha se dá pelo fato de uma revisão de literatura anterior ao planejamento da escrita e aos objetivos desta pesquisa.
- 4) quando houver a necessidade de utilização de quadros que sintetizem a ocorrência de unidades retóricas, essas serão identificadas como UR1, UR2 etc.

Por fim, segundo Jucá (2006), entendemos que cada bloco textual correspondente às subunidades realizadas, como ele fez/adotou nas seções de justificativa analisadas, é delimitado por uma linha horizontal, que tem extensão maior que o próprio texto. Na parte direita desta linha horizontal indicamos a unidade retórica a que pertence a porção textual e na esquerda a subunidade em que esta unidade retórica está sendo realizada.

Cada unidade retórica identificada é representada pelo símbolo “Un” acompanhado de um número cardinal (ex. Un1) e cada subunidade é representada apenas pelo seu número, de acordo com a unidade retórica a que pertence (ex. S1.1, S2.2, S3.1 etc.).

As unidades ou subunidades, cuja informação não conseguimos identificar, são representadas pelo sinal “?” e aquelas cuja informação aparece apenas sugerida, são representadas pelo sinal “!”, acompanhando a representação da unidade ou subunidade sugerida, seguindo a orientação metodológica, desenvolvida por Biasi-Rodrigues (1998), por (ex:Un1! / 1.1!).

**UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS  
ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS**

**Quadro 1** – Modelo de segmentação para análise de seções de AAE’s.

Un1	Texto texto	S1.1
-----	---	------

**DA ANÁLISE DO CORPUS A UMA LEITURA OS ASPECTOS LÉXICO-GRAMATICAIS NA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DAS SEÇÕES METODOLÓGICAS DOS AAE’s**

Neste momento, analisamos e construímos a caracterização discursiva e linguística da *seção de metodologias dos AAE’s* a partir dos elementos léxico-gramaticais convencionalmente presentes nos excertos dos dez artigos avaliados e que resultaram na organização retórica da seção de metodologia dos AAE’s, demonstrando a relativa estabilidade na perspectiva de estudos de gêneros bakhtinianos, bem como a flexibilização da estrutura composicional destes gêneros nas atividades de escrita no domínio acadêmico.

Vejamos o modelo formatado a partir da análise piloto desta pesquisa nas seções metodológicas dos AAE’s que avaliamos *a priori*.

<b>UNIDADE RETÓRICA 5: DESCREVER O CORPUS</b>	
<b>Subunidade 1</b> - Especificando o <i>corpus</i>	OU
<b>Subunidade 1.1</b> - Especificando o tamanho	OU
<b>Subunidade 1.2</b> - Especificando o gênero	OU
<b>Subunidade 1.3</b> - Especificando a área investigada	OU
<b>Subunidade 1.4</b> - Especificando a fonte de coleta	OU
<b>Subunidade 2</b> - Justificando a escolha	
<b>Subunidade 3</b> - Descrevendo a coleta do <i>corpus</i>	
<b>UNIDADE RETÓRICA 6: DESCREVER AS CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	
<b>Subunidade 1A</b> - Especificando as categorias de análise	OU
<b>Subunidade 1B</b> - Descrevendo os procedimentos	OU

**Unidade retórica 5<sup>11</sup>: Descrever o *corpus***

Esta Un5 referente à função da seção de Metodologia de artigos acadêmicos experimentais objetiva descrever cronologicamente os procedimentos acerca dos materiais e métodos utilizados, para que a pesquisa possa surtir seus objetivos estabelecidos. Nesse momento, o autor/pesquisador procura evidenciar em termos práticos os instrumentos de pesquisa escolhidos para que o estudo possa metodologicamente ser desenvolvido, em ordem “lógica e cronológica” (BIASI-RODRIGUES, 1998, p. 53).

Sendo que geralmente o autor procura informar o leitor sobre o tamanho, o gênero, a área de investigação, a fonte de coleta dos dados, e ainda busca justificar essa escolha, descrevendo ou narrando o *corpus* que conseguiu obter através dos processos, aparelhagens e materiais empregados que foram adotados na pesquisa.

<sup>11</sup> Ver *Modelo de Análise de Gênero*, de Paiva e Duarte (2017, p. 389). In: <http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/revistamosaico/article/view/430/422>. Acesso em 17/04/2018.

Nesta Un5, temos uma ocorrência em oito (53,33%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2, AAE3, AAE4, AAE6 e AAE10). Esta Un5 expõe com detalhes os processos em que o *corpus* metodologicamente será adquirido e empregado no estudo. Os exemplares que não apresentam esta Un5 por ausência ou por falta da seção de Metodologia nos AAE's selecionados são: AAE1, AAE5, AAE7, AAE8 e AAE9.

### **Subunidade 1 - Especificando o corpus**

Ocorrendo em oito (53,33%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2, AAE3, AAE4, AAE6 e AAE10). Esta Sub1 procura especificar o *corpus* de maneira qualitativa ou quantitativamente, explicando paulatinamente a constituição da amostra de pesquisa que será usada na análise posterior. É preciso ainda informar que os exemplares AAE1, AAE5, AAE8 e AAE9 possuem esta Sub1 ausente ou não a tem na seção de Metodologia da estrutura composicional dos AAE's selecionados. Vejamos alguns exemplos a seguir:

[AAE4] **No percurso deste trabalho, [elaboramos alguns exercícios a serem aplicados em sala de aula] pelos professores para exercitar a escrita** como ferramenta sócio-textual que expressa os posicionamentos e apontamentos argumentativos **dos alunos em face ao seu domínio discursivo de produção de gêneros textuais escolares.** (p.6).

[AAE10] **Em primeiro momento, [utilizei-me da aplicação de um questionário] com [10 (dez) perguntas-chave]** em relação à forma de **[verbo abundante] que as pessoas com diferenciação de critérios como:** idade, formação escolar, classe social, sexo e ocupação **possam empregar para expressar sua devida necessidade de estabelecer comunicação entre si.** (p.8).

[AAE6] **[O presente estudo verificou]** a produção escrita de **[alunos de Língua Portuguesa da 5ª série do Ensino Fundamental], por isso [analisou-se nesse momento] [trechos característicos desses textos]** que pudessem **nos mostrar [...].** (p.7).

Está explícito nos trechos destacados que os autores/produtores procuraram esclarecer ao leitor algumas informações sobre o percurso metodológico adotado por eles, com o fim de informar sobre os procedimentos de análise, descrevendo a população e as variáveis de controle utilizadas na pesquisa. É importante salientar que ao analisar esta Sub1, percebemos que geralmente se é utilizado “uma ordem lógica para apresentar tais informações ao leitor: 1) ambiente (espaço social, geográfico ou institucional); 2) participantes ou amostra da população; 3) restrições; 4) critério para seleção dos participantes; 5) materiais; 6) procedimento em si; e 7) tratamento estatístico ou qualitativo” (MONZÓN, 2009, p. 64).

### **Subunidade 1.1 - Especificando o tamanho**

Esta Sub1.1 é referente aos aspectos metodológicos expostos na Sub1, sendo que temos uma ocorrência menor em relação a Sub1, ocorrendo em apenas seis (40%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2, AAE3, AAE4, AAE6 e AAE10). Esta Sub1.1 objetiva expor informações sobre o tamanho da amostra a ser analisada por meio de métodos ou procedimentos de análise definidos para a pesquisa. Os exemplos a seguir corroboram com esta assertiva acima:

[AAE6] A partir do processo de **análise das [10 redações dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental],** pudemos constatar as aplicações específicas e genéricas quanto ao uso e a função dos hipônimos e hiperônimos que visam tornar um texto mais coeso. (p.7).

## UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

[AAE2] **Dessa forma, objetivou-se, neste percurso da pesquisa** aplicar um questionário (Anexo A) direcionado **[a cinco alunos do primeiro semestre e a cinco do último semestre do curso de Letras]** para coletar o *corpus* necessário para que este trabalho forneça os elementos psicolinguísticos para analisarmos e avaliarmos criticamente **[as estratégias e as práticas de leituras]** recorrentes na produção/compreensão de gêneros textuais acadêmicos desses estudantes. (p.5).

[AAE10] **Tendo em vista a necessidade de se compreender as [várias] nuances da organização, estruturação, funcionamento e práticas de gestão democrática no espaço escolar,** aplicamos **[para cada segmento da escola: direção, coordenação, funcionários, professores, alunos e pais]** questionários que nos possibilitassem observar/analisar/discutir os problemas e avanços recorrentes na integração e relação de cada esfera da escola (p.7).

Pelo exposto acima, temos a convicção que a estratégia de condução textual dos produtores dos artigos acadêmicos experimentais, foi a de especificar para o leitor o tamanho da amostra a ser trabalhada no estudo. Além disso, observamos que geralmente esses argumentos são expressos por termos que dão ideia de quantidade, ou seja, pelo número de participantes, de matérias ou textos-fonte e pela segmentação restrita a um grupo de profissionais.

Então, pelo fato de haver uma frequência muito pequena no *corpus*, os produtores dos AAE's muitas vezes colocam essas informações metodológicas previamente na seção de Introdução. Isto porque essa seção apresenta as unidades retóricas que visam apresentar os objetivos da pesquisa, gerando alguns questionamentos que requerem em alguns casos que as informações sobre como foi realizado a pesquisa apareçam no início dos exemplares de AAE's produzidos.

### **Subunidade 1.2 - Especificando o gênero<sup>12</sup>, faixa etária e escolaridade**

Esta Sub1.2 está também correlata aos aspectos metodológicos expostos na Sub1, sendo que temos uma ocorrência menor em relação a Sub1, ocorrendo em apenas sete (46,6%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2, AAE3, AAE4, AAE6 e AAE10). Esta Sub1.2 tem a pretensão de especificar o gênero da amostra, sendo que pode ser constituída por sujeitos do gênero masculino ou feminino, tendo em vista que muitas vezes são acrescentadas informações sobre a faixa etária, condição ou escolaridade desses indivíduos relacionados ao aspecto de gênero enfatizado na pesquisa. Os exemplares que não apresentam ocorrências por ausência desta Sub1.2 ou por falta da seção de Metodologia na estrutura composicional dos AAE's são: AAE1, AAE5, AA7, AAE8 e AAE9.

Vemos nos exemplos a seguir essas constatações anterior:

[AAE6] A partir do processo de **[análise das 10 redações de 5 alunas e 5 alunos da 5ª série do Ensino Fundamental]**, pudemos constatar as aplicações específicas e genéricas quanto ao uso e a função dos hipônimos e hiperônimos que visam tornar um texto mais coeso. (p.7).

[AAE3] [...] as práticas usadas **[por 3 professoras e 2 professores no processo de ensino-aprendizagem]**, que visam à socialização, aculturação disciplinar e reflexão da construção cognitiva por intermédio da interação **[professor/aluno] nas instituições de Ensino Fundamental e Médio de Russas, [no qual se constata]** abordagens diversificadas e métodos interdisciplinares dinamizados para que se possa compreender o contexto sociocultural **[do educando]** e haja, portanto, um permanente *feedback* de novas metodologias e práticas de ensino de Língua Portuguesa (p.4).

<sup>12</sup> Entendemos a categoria de gênero neste estudo apenas no sentido biológico, sem nos aprofundarmos em outras perspectivas de cunho sociocultural.

[AAE10] **Numa premissa [teórico-metodológica]**, avaliaremos esses **[pressupostos]** a partir das respostas a um questionário sobre o gênero resenha respondido por **[esses graduandos]**. (p.6).

A partir da análise dos excertos supracitados, notamos que os produtores/autores, assim como argumenta Hyland (2000), entendem que na academia, os textos produzidos incorporam as negociações sociais da área disciplinar em que seus membros sejam eles do gênero masculino ou feminino são distinguidos, uma vez que fazendo essa distinção da amostra no caso de participantes quanto ao gênero, temos uma noção das escolhas que são feitas por esses membros.

### **Subunidade 1.3 - Especificando a área investigada**

Esta Sub1.3 se caracteriza pelo fato de estar relacionada aos aspectos metodológicos expostos na Sub1, sendo que temos uma frequência menor em relação a Sub1, ocorrendo de forma similar a Sub1, ocorrendo em oito (53,33%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2, AAE3, AAE4, AAE6 e AAE10). Esta Sub1.3 tem a subfunção de especificar a área investigada, buscando informar ao leitor que vertente teórica específica está sendo utilizada com o fim de alcançar os resultados de pesquisa desejados. Os exemplares que não apresentam esta Sub1.3 por falta da seção de Metodologia na estrutura composicional dos AAE's são: AAE1, AAE5, AA7, AAE8, AAE9.

Confirmamos essas considerações anterior nos seguintes exemplos:

[AAE2] Em face das **[metodologias educacionais]** mais utilizadas no Ensino Superior, a **[leitura é um dos elementos essenciais para o exercício do ofício desse aluno]** (PERRENOUD, 1995; TEIXEIRA, 2000), pelo fato de exigirem que o aluno tenha uma metodologia individual e eficiente de leitura de estudo. Do aluno se espera que assuma a posição de co-autor na construção dos conhecimentos legitimados nessas instituições, como leitores-acadêmicos (DAUSTER, 2003). (p.5).

[AAE4] **No percurso deste trabalho**, elaboramos alguns exercícios a serem aplicados em sala de aula pelos professores para exercitar a escrita como **[ferramenta sócio-textual]** que expressa os posicionamentos e apontamentos argumentativos dos alunos em face ao seu domínio discursivo de **[produção de gêneros textuais escolares]**. (p.6).

[AAE6] **A partir do processo** de análise das 10 redações dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, pudemos **constatar as aplicações específicas e genéricas quanto ao [uso e a função dos hipônimos e hiperônimos] que visam tornar um texto mais coeso**. (p.7).

Está claro pelos apontamentos de análise acima que a estratégia de condução de informação por meio da Sub1.3 está no fato de os escritores dos artigos acadêmicos experimentais em salientar de uma forma mais especificada o campo de pesquisa, ou seja, a concentração da área de conhecimento em que o objeto de estudo se encaixa e se relaciona, para que o leitor possa estabelecer seus pontos de vistas, observando os conhecimentos que já são partilhados por uma determinada corrente de pensamento ou de estudo, percebendo com isso, as informações que foram produzidas a partir de outras pesquisas realizadas, com o fim de ampliar as já existentes, confirmando-as ou refutando-as através de métodos, instrumentos de pesquisa que deem coerência ao estudo e aos resultados que foram elaborados com o término da pesquisa.

Por isso, Motta-Roth (2001, p. 39), assegura que o “artigo acadêmico é o gênero mais conceituado na divulgação do saber especializado acadêmico”. Percebemos este fato por causa da necessidade de se especificar a área de investigação do conhecimento a ser exposto para os

## UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

outros membros, sendo que esse gênero textual acadêmico é um instrumento comunicativo conciso e veloz de divulgação, para que outros grupos de pesquisa possam conhecer os conceitos, os objetivos, os fundamentos teóricos, as metodologias e os recursos empregados para se ter os resultados satisfatórios de uma investigação científica (BERNARDINO, 2007).

### **Subunidade 1.4 - Especificando a fonte de coleta**

Esta Sub1.4 arrolada aos aspectos metodológicos exibidos na Sub1, sendo que temos uma ocorrência menor em relação a Sub1, ocorrendo apenas em cinco (33,33%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2, AAE3 e AAE10). Esta Sub1.4 tem a subfunção de especificar a fonte de coleta, procurando expor ao leitor o lugar ou espaço e como se deu o processo de coleta dos materiais necessários para a análise e discussão dos dados encontrados pela realização da pesquisa mediante geralmente a aplicação de um instrumento de pesquisa elaborado pelo autor/produtor dos AAE's.

Averiguamos com os excertos a seguir os argumentos mencionados:

[AAE2] Dessa forma, objetivou-se, neste percurso da pesquisa **aplicar um questionário** direcionado a cinco alunos do primeiro semestre e a cinco do último semestre **do [curso de Letras] para [coletar o *corpus* necessário para que este trabalho forneça os elementos psicolinguísticos]** para analisarmos e avaliarmos criticamente as estratégias e as práticas de leituras recorrentes na produção/compreensão de gêneros textuais acadêmicos desses estudantes. (p.5).

[AAE10] Numa premissa teórico-metodológica, avaliaremos esses pressupostos **[a partir das respostas a um questionário]** sobre o gênero resenha respondido por esses **[graduandos da Fafidam]**. (p.6).

[AAE3] [...] **por meio de [entrevistas] verificaremos** as práticas usadas por educadores no processo de ensino-aprendizagem, que visam à socialização, aculturação disciplinar e reflexão da construção cognitiva por intermédio da interação professor/aluno **[nas instituições de Ensino Fundamental e Médio de Russas]**, no qual se constata abordagens diversificadas e métodos interdisciplinares dinamizados para que se possa compreender o contexto sociocultural do educando e haja, portanto, um permanente *feedback* de novas metodologias e práticas de ensino de Língua Portuguesa (p.4).

Pelas constatações acima, vemos que os autores/produtores dos artigos acadêmicos experimentais tiveram a intenção de expor para o leitor informações que são essenciais, para que ele entenda em que espaço a pesquisa foi realizada quanto a especificação da fonte a ser coletada para fins de pesquisa.

### **Subunidade 2 - Justificando a escolha do objeto de estudo da pesquisa**

Esta Sub2 embora apresente a menor recorrência em relação às outras subunidades da seção de Metodologia, ocorrendo apenas em três (20%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2, AAE3 e AAE6). Esta Sub2 tem a subfunção de justificar argumentativamente a importância da escolha do objeto de estudo, tentando especificar que materiais precisam ser usados na pesquisa, procurando ainda realçar para o leitor que caminhos metodológicos que foram traçados, para que os dados coletados possam contribuir para que o estudo pretendido alcance metodologicamente os resultados estabelecidos pela pesquisa.

Os exemplares que não apresentam por ausência desta Sub2 ou por falta da seção de Metodologia na estrutura composicional dos AAE's são: AAE1, AAE4, AAE5, AA7, AAE8, AAE9 e AAE10.

[AAE6] [...] **por isso podemos expor nesse momento** trechos característicos desses textos, **[justificados]** pelas seguintes questões: **a)** a importância das relações substitutivas e sintagmáticas de sentidos entre os lexemas desencadeados pelo uso de hiperônimos e hipônimos; e **b)** a associação existente entre esses elementos coesivos de significação das palavras é essencial para a progressão textual [...]. (p.8).

[AAE2] [...] **metodologicamente este trabalho [justifica-se]** pelo fato de que a leitura e a escrita através das práticas sociais podem favorecer o acesso ao conhecimento, habilitando o aluno a interpretar diferentes textos que circulam socialmente e a produzir textos eficazes nas diferentes situações sociais de que participa, atingindo, pois os propósitos comunicativos que almeja. (p.9).

Nesses únicos excertos do *corpus* coletado por esta pesquisa, verificamos que os escritores desses artigos acadêmicos experimentais objetivaram na seção de Metodologia realçar seu posicionamento sobre a escolha que foi feita em relação ao objeto de estudo quando se escolhe o instrumento de pesquisa, ou melhor, quando se é esquematizado como se vai realizar a pesquisa, definindo, pois, algum objetivo que necessite ser alcançado por essas escolhas feitas, culminando no processo de como o *corpus* é adquirido para que seja depois usado pela pesquisa.

### **Subunidade 3 - Descrevendo a coleta do corpus**

Esta Sub3 apresenta também uma recorrência mínima em três (20%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2 e AAE10). Esta Sub3 tem a subfunção de descrever os procedimentos de como o *corpus* é coletado a fim de ser analisado numa ação retórica posterior. Nesse momento o leitor tem evidências claras sobre o percurso metodológico adotado para que as categorias de análise sejam expostas depois numa lógica em que as informações são apresentadas ao leitor. Os exemplares que não apresentam por ausência desta Sub3 ou por falta da seção de Metodologia na estrutura composicional dos AAE's são: AAE1, 3, AAE4, AAE5, 6 AA7, AAE8, AAE9 e AAE10.

[AAE10] **[Em primeiro momento]**, utilizei-me da aplicação de um questionário com 10 (dez) perguntas-chave em relação à forma de verbo abundante que as pessoas com diferenciação de critérios como: idade, formação escolar, classe social, sexo e ocupação possam empregar para expressar sua devida necessidade de estabelecer comunicação entre si. **[A folha de pesquisa] contém os verbos no infinitivo**, no qual cada um irá optar por uma forma abundante do verbo no particípio regular ou irregular. (p.8).

[AAE2] Dessa forma, objetivou-se, **[neste percurso da pesquisa aplicar um questionário direcionado a cinco alunos do primeiro semestre e a cinco do último semestre do curso de Letras para coletar o corpus necessário para que este trabalho]** forneça os elementos psicolinguísticos para analisarmos e avaliarmos criticamente as estratégias e as práticas de leituras recorrentes na produção/compreensão de gêneros textuais acadêmicos desses estudantes. (p.5).

Entendemos, por fim, que nesses únicos excertos do *corpus* coletado por esta pesquisa, os escritores desses artigos acadêmicos experimentais procuraram descrever paulatinamente como se deu a aplicação dos procedimentos de pesquisa, no caso, o uso de instrumentos de coleta específicos necessários para que a pesquisa tenha substância material para sucessão dos outros processos de categorização de análise em sequência cronológica e lógica.

# UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

## Unidade retórica 6: Descrever as categorias de análise da pesquisa

Esta Un6 tem uma função na condução das informações dos AAE's referentes à exposição dos elementos contidos na descrição do *corpus* que visa lógico e cronologicamente informar os procedimentos acerca dos materiais e métodos utilizados, para que a pesquisa possa surtir seus objetivos estabelecidos.

Isto significa que a Un6 geralmente busca informar o leitor sobre o tamanho, o gênero, a área de investigação, a fonte de coleta dos dados, e ainda tem uma pretensão de justificar essa escolha, descrevendo o *corpus* que conseguiu obter através dos processos, aparelhagens e materiais empregados que foram adotados na pesquisa. Por isso, a descrição das categorias são essências para se observar no bojo da pesquisa que espécie de análise metodológica é mais favorável para que os resultados pretendidos sejam efetivamente alcançados.

Nesta Un6 temos também uma ocorrência em oito (53,33%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2, AAE3, AAE4, AAE6 e AAE10). Esta Un6 indica que categorias de análise serão utilizadas para que os estudos tenham resultados satisfatórios. Os exemplares que não apresentam esta Un6 por ausência ou por falta da seção de Metodologia nos AAE's selecionados são: AAE1, AAE5, AAE7, AAE8 e AAE9.

### Subunidade 1A - Especificando as categorias de análise

Esta Sub1A apresenta também uma recorrência mínima em seis (40%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2, AAE3, AAE6 e AAE10). Esta Sub1A tem a subfunção de especificar as categorias analíticas para que os procedimentos de avaliação do *corpus* possam esclarecer o percurso metodológico adotado para que as categorias de análise sejam expostas numa lógica em que as informações são apresentadas ao leitor. Os exemplares que não apresentam por ausência desta Sub1A ou por falta da seção de Metodologia na estrutura composicional dos AAE's são: AAE1, AAE4, AAE5, AAE7, AAE8 e AAE9. Podemos observar esses argumentos acima, através dos excertos a seguir:

[AAE10] Tendo em vista **a necessidade de se [compreender] as várias nuances da organização, estruturação, funcionamento e práticas de gestão democrática no espaço escolar, [aplicamos]** para cada segmento da escola: direção, coordenação, funcionários, professores, alunos e pais questionários que **[nos possibilitassem observar/analisar/discutir] os problemas e avanços recorrentes na integração e relação de cada esfera da escola.**

[AAE2] **Dessa forma, objetivou-se,** neste percurso da pesquisa aplicar um questionário direcionado a cinco alunos do primeiro semestre e a cinco do último semestre do curso de Letras para coletar o *corpus* necessário para que este trabalho forneça os elementos psicolinguísticos **para [analisarmos e avaliarmos criticamente] as estratégias e as práticas de leituras recorrentes na produção/compreensão de gêneros textuais acadêmicos desses estudantes.** (p.5).

[AAE6] O presente estudo **[verificou]** a produção escrita de alunos de Língua Portuguesa da 5ª série do Ensino Fundamental, por isso **[analisou-se nesse momento] [trechos característicos desses textos]** que pudessem **nos mostrar [...].** (p.7).

Nos excertos supracitados, observamos que os autores/produtores de fato querem especificar para o leitor as categorias de análise que foram utilizados no percurso metodológico adotado e, por isso, as atividades expressas pelos verbos acima esclarecem a intenção dos autores em aplicar um determinado contexto de definição das categorias de análise a serem implementadas na leitura

do *corpus* coletado ou produzido, seguindo, portanto, uma sequência de critérios analíticos que foram adotados pelo/a pesquisador/a.

### **Subunidade 1B - Descrevendo os procedimentos**

Esta Sub1B apresenta também uma recorrência similar a Un6, em oito (53,33%) dos dez AAE's do *corpus* (AAE2, AAE3, AAE4, AAE6 e AAE10). Esta Sub1B expõe com detalhes os *procedimentos de descrição*<sup>13</sup> das categorias analíticas adotadas para se adquirir o *corpus* por meio da aplicação de um instrumento ou por uma determinada metodologia de pesquisa utilizada. Os exemplares que não apresentam esta Sub1B por ausência ou por falta da seção de Metodologia nos AAE's selecionados são: AAE1, AAE5, AAE7, AAE8 e AAE9.

Podemos observar esses argumentos acima através dos excertos a seguir:

[AAE02] **Partimos do intento que a universidade como espaço de produção científica** precisa oferecer um programa de ensino/aprendizagem consistente e inovador que contemple as necessidades de produção escrita de textos tipicamente de seu âmbito para que o aluno seja habilitado a fichar uma aula, livro, ensaio, artigo, monografia, dissertação ou tese. **Por isso, [o registro do que foi coletado será feito] através de [fichas], para uso posterior. [Possibilitando], pois, a organização, o planejamento e a produção de outros gêneros acadêmicos.** (p.6).

[AAE3] Nesse sentido, o estudo aqui pretendido é uma tentativa de refletir sobre **[os problemas do ensino de Língua Portuguesa], partindo de uma [análise científico-pedagógica abrangente] sobre os instrumentos metódicos de ensino enfocados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a função social da escola, as práticas de escrita e funções reflexivas da leitura, linguagem e participação social [...].** (p.7).

[AAE10] Em primeiro momento, **[utilizei-me da aplicação de um questionário com 10 (dez) perguntas-chave]** em relação à forma de verbo abundante que as pessoas com diferenciação de critérios como: idade, formação escolar, classe social, sexo e ocupação possam empregar para expressar sua devida necessidade de estabelecer comunicação entre si. **A folha de pesquisa contém os verbos no infinitivo, no qual [cada um irá optar por uma forma abundante do verbo] no particípio regular ou irregular.** (p.8).

Está evidentemente explícito que nas atividades de descrição dos procedimentos analíticos das categorias encontradas na pesquisa dos artigos acadêmicos experimentais dos alunos iniciantes do curso de Graduação em Letras primam em seus textos em cumprir o propósito comunicativo de expor para o leitor informações que demonstre a organização retórica das seções metodológicas dos AAE's que apresentam estas unidades e subunidades retóricas, sendo, assim, podemos entender que pelos argumentos sobre esta seção Metodologia que os alunos como escritores de uma determinada comunidade discursiva procuram construir seus posicionamentos de acordo com a aceitabilidade de seus pares.

<sup>13</sup> Segundo Mónzon (2009, p. 66), para descrever os materiais que foram usados, o autor pode vir a seguir essa ordem: 1) *Visão geral* (justificar a opção por aquele material e não por outro e explicar como ele foi utilizado); 2) *Descrição das partes principais* (o leitor deve receber dados suficientes para compreender exatamente como se constituem os materiais escolhidos seja ele um instrumento de pesquisa ou participantes que compõe uma amostra de pesquisa); e 3) *Descrição das funções* (descrever o que um instrumento efetivamente oferece, isto é, o que ele pode fazer por quem o usa).

# UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, embora não fosse o objetivo central de nossa investigação, acabamos por apresentar alguns aspectos que sustentam os posicionamentos conclusivos obtidos com o fim de formalizar um padrão de organização retórica das unidades e subunidades presentes no *corpus* de dez AAE's produzidos por esses produtores concludentes na academia.

Além do mais, consideramos que há ainda poucos estudos na área: Bernardino (2007), Bezerra (2006), Hendges (2001), Monzón (2009), Motta-Roth (1995), Paiva (2011, 2017), apenas para citar alguns, no espaço das práticas de produção escrita de gêneros discursivos acadêmicos que tenham formalizado um modelo descritivo do gênero acadêmico artigo acadêmicos, a qual nos dispomos neste estudo a analisar e a descrever de alunos/as concludentes do curso de Letras.

Então, esta pesquisa ao se basear em um *corpus* composto por 10 AAE's de alunos do Curso de Graduação em Letras, colhido nas atividades de pesquisa realizadas em disciplinas da Fafidam, buscamos contextualizar sua produção, o uso e a circulação desses gêneros textuais acadêmicos nessa comunidade discursiva, procurando descrever sua organização retórica, além de explicitar os propósitos comunicativos, aspectos estilísticos caracterizadores, bem como a estrutura composicional a partir da aplicação do modelo CARS de Swales (1990).

Enfim, apresentamos abaixo, o modelo formatado a partir da pesquisa realizada com fins de compilar os excertos das metodologias dos AAE's selecionados:

<b>UNIDADE RETÓRICA 5: DESCREVER O CORPUS</b>	
<b>Subunidade 1</b> - Especificando o <i>corpus</i>	OU
<b>Subunidade 1.1</b> - Especificando o tamanho	OU
<b>Subunidade 1.2</b> - Especificando o gênero	OU
<b>Subunidade 1.3</b> - Especificando a área investigada	OU
<b>Subunidade 1.4</b> - Especificando a fonte de coleta	OU
<b>Subunidade 2</b> - Justificando a escolha	
<b>Subunidade 3</b> - Descrevendo a coleta do <i>corpus</i>	
<b>UNIDADE RETÓRICA 6: DESCREVER AS CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	
<b>Subunidade 1A</b> - Especificando as categorias de análise	OU
<b>Subunidade 1B</b> - Descrevendo os procedimentos	OU

O modelo retórico proposto nos permitiu visualizar que mesmo os artigos (AAE5, AAE8 e AAE9) não tenham apresentado tópico destacado para Metodologia, observa-se que as informações metodológicas foram apresentadas na seção de Introdução, fato que foi bastante demonstrado, porque nesta seção as unidades e subunidades tiveram a maior flexibilidade no *corpus*.

Examinamos ainda a ocorrência de alguns indícios de flexibilidade na distribuição das unidades retóricas e subunidades dos AAE's, ao fazermos os esquemas-síntese dos dez exemplares do *corpus*. Assim como no exemplar AAE2 que apresentou a organização retórica com todas as seções textuais de um artigo acadêmicos experimental, que segundo Bernardino é organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados/Discussão e Conclusão (BERNARDINO, 2007, p. 155). Analisamos seguindo o esquema-síntese os outros exemplares de AAE's: (AAE1, AAE3, AAE4, AAE5, AAE6, AAE7, AAE8, AAE9 e AAE10), porém neste estudo, apontamos apenas a organização retórica das seções metodológicas dos AAE's analisados.

Vale salientar que o/a pesquisador/a ao produzir a metodologia de sua pesquisa procura evidenciar uma série de categorias específica que ora aparecem ou não na seção de metodologias dos artigos estudados, logo a partir da análise das unidades e subunidades retóricas contidas na seção de Metodologia servem como referência para as observações que foram feitas nos demais AAE's. Com isso, por exemplo, o AAE2 apresentou unidades retóricas relativamente estáveis em consonância com o modelo descritivo de organização retórica que formulamos a partir da análise inicial do *corpus* de 10 artigos acadêmicos experimentais advindos da aplicação do modelo CARS de Swales (1990).

Feito isso, os percentuais das subunidades foram calculados também em relação a sua frequência em todas as unidades retóricas deste estudo. Logo, com os dados aqui mostrados, observamos uma considerável ausência das unidades 5 e 6 da seção de Metodologia dos AAE's analisados, uma vez que os produtores desses gêneros textuais do domínio discursivo acadêmico ao escreverem, dão ênfase a essas informações metodológicas na seção de Introdução que visa apresentar e delinear os objetivos da pesquisa, citar pesquisas prévias e informar ao leitor métodos ou procedimentos que irão nortear uma pesquisa.

Podemos, enfim, verificar ainda que essa criatividade de ausência de unidades e subunidades retóricas constitui um indício de flexibilidade nas escolhas dadas pelos autores às unidades retóricas e subunidades que selecionam para compor os AAE's, esse fato pode representar a cultura acadêmica, que possivelmente é restrita a esse espaço de produção discursiva, ou pode ser resultado do (des)conhecimento das convenções praticadas nesse domínio, tomados como parâmetros para a organização retórica de textos acadêmicos.

Concluimos, portanto, com a realização desta pesquisa, a qual o nosso maior desafio foi formalizar um padrão de organização retórica das seções metodológicas de AAE's escritos por alunos/as concludentes em um curso de licenciatura plena em Letras, tendo em vista o contexto de produção escrita e de divulgação entre seus pares foi, de fato, crucial, os quais conseguimos fazer uma organização retórica dos AAE's do *corpus* e analisamos os aspectos formais e funcionais que os caracterizam, como: o propósito comunicativo, os aspectos estilísticos ligados ao uso de expressões e itens lexicais que são compartilhados entre os membros e não membros da comunidade acadêmica, a estrutura composicional e o contexto comunicativo-situacional de produção, uso e circulação desses gêneros textuais acadêmicos tão comuns atualmente nas práticas discursivas e de letramentos acadêmicos na universidade.

## Referências

ARAÚJO, A. D. **Lexical signalling**: a study of unspecific-nouns in book reviews. 1996. 250f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número 3, set./dez. 2006.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v.22, n.2, p. 195-212, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 1979.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1992.

## UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 1997. p. 279-326.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BERNARDINO, C. G. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos**: espaço de negociações e construção de posicionamentos. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. 256f. Tese (Doutorado em Linguística). Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BIASI-RODRIGUES, B. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. 211f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BHATIA, V. K. **Analysing Genre**: language use in professional settings. London: Longman, 1993.

BRAIT, B. "Análise e teoria do discurso". In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTI, M. C. Itens lexicais chaves como fios condutores semântico-pragmáticos na interação leitor-texto. In: FÁVERO, L.L. PASCHOAL, M.S.Z. (Org.). **Linguística textual**: texto e leitura. São Paulo: EDUC, 1985, p. 171-184.

CHOULIARAKI, L.; N. FAIRCLOUGH. **Discourse in late modernity**: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DODD, J. **The ACS style guide**: a manual for authors and editors. Washington, DC: Library of Congress in Publication Data, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. Princípios teóricos metodológicos para análise de gêneros na perspectiva de J. M. Swales. In: MEURER, V. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. **Gênero**: teorias métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

HENDGES, G. R. **Novos contextos, novos gêneros**: a revisão de literatura em artigos acadêmicos eletrônicos. 2001. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

HYLAND, K. **Disciplinary discourse**: social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

JUCÁ, D. C.N. **A organização retórico-argumentativa da seção de justificativa no gênero textual Projeto de Dissertação**. 2006. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

KNORR-CETINA, K.D. **The manufacture of knowledge**. Oxford: Pergamon, 1981.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos qualitativo e quantitativo. ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO-VERBAL: METODOLOGIAS QUALITATIVAS, 4., 1999, Brasília, DF, 1999. **Anais...** Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DÍONÍSIO, A. P. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics**. 1995. 356f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

\_\_\_\_\_. **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: UFSM/Imprensa Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002. p.77-116.

MONZÓN, A. J. B. **Construção de banco de questões para exames de proficiência em inglês para programas de pós-graduação**. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSCar, São Carlos, 2009.

OLIVEIRA, A. C. A. de. **Memorial Acadêmico: contexto comunicativo-situacional de produção e organização retórica do gênero**. 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

PAIVA, F. J. de O. **Artigo Acadêmico Experimental: uma análise da experiência de escrita de alunos iniciantes do Curso de Letras da UECE, Campus Limoeiro do Norte (FAFIDAM)**. 2011. 166f. Monografia (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas). - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, UECE, Limoeiro do Norte-CE, 2001.

PAIVA, F. J. de O. O monitor de disciplina em ação: uma análise das práticas de letramentos em atividades de produção de gêneros em um curso de licenciatura. **Revista Multidebates**. v. 2. n. 1. Palmas/TO, pp. 83-109, mar. 2018. Disponível em: <http://itopedu.com.br/revista/index.php/revista/article/view/59>. Acesso em: 22 maio 2018.

## UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO DE METODOLOGIA EM ARTIGOS ACADÊMICOS ESCRITOS POR ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

\_\_\_\_\_.; DUARTE, A. L. M. Uma análise do artigo acadêmico experimental: as práticas discursivas e as experiências de escrita de alunos iniciantes do curso de letras. **Mosaico** (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP), São José do Rio Preto, SP – Brasil, p. 374-402, 2017.

SWALES, J. M. the function of one type participle in a chemistry text. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C.; SOUSA, S.C.T. de. (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autentica Editora, p. 17-32, 2009.

\_\_\_\_\_. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Re-thinking genre: another look at discourse community effects** comunicação apresentada em Re-thinking Genre Colloquium, Ottawa: Carleton University, 1992.

\_\_\_\_\_. Genre and engagement. **Revue belge de philology et d'histoire**, v. 71, p. 687-698, 1993.

\_\_\_\_\_. **Other floors, other voices: a textography of a small university building**. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum, 1998.

\_\_\_\_\_. **Research genres: explorations and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

---

# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DE 8º ANO DE LÍNGUA INGLESA DA COLEÇÃO *ALIVE!*

## LINGUISTIC VARIATION IN THE ENGLISH COURSEBOOK OF 8th GRADE FROM THE *ALIVE!* COLLECTION

Patrícia Azambuja Pereira

### Minicurrículo

Licenciada em Letras – Português/Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade Federal do Pampa.  
E-mail: patricia41\_40@hotmail.com.

Taíse Simioni

### Minicurrículo

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: taise.simioni@unipampa.edu.br.

## RESUMO

Neste artigo analisamos o livro didático de oitavo ano de língua inglesa da coleção *Alive!*, utilizado em uma escola pública da cidade de Bagé-RS. Nossa análise teve como objetivo verificar quais são os níveis de variação linguística presentes no material, assim como os fatores sociais que podem auxiliar na identificação dos níveis de variação. Foi identificado um total de quatro entre os níveis de variação propostos por Bagno (2007): fonético-fonológico; sintático; lexical e estilístico-pragmático. Além desses quatro níveis, o material abordou a *spelling variation*, também conhecida como variação ortográfica, mas que não faz parte dos níveis propostos pelo autor. Quanto aos fatores sociais, foram identificados apenas três: origem geográfica; status socioeconômico e redes sociais. Observou-se que, dentre os níveis de variação, houve maior destaque à variação fonético-fonológica, presente em 40% dos casos. Quanto aos fatores sociais, é notório o destaque da variação de acordo com a origem geográfica, presente em 74% dos casos. Além disso, verificamos que a variação morfológica e a semântica não foram abordadas, assim como os seguintes fatores: grau de escolarização; idade; sexo e mercado de trabalho. Dessa forma, verificamos que, embora o material aborde diferentes variedades, ainda é necessário ampliar o leque de conhecimento dos

alunos para que não se limitem a crer que a língua varia apenas de acordo com o local onde se fala ou então que as variedades estão restritas ao “sotaque” de cada região.

**Palavras-chave:** variação linguística; livro didático; língua inglesa.

### ABSTRACT

*In this paper we analyse the English coursebook of the Alive! collection used in the eighth grade of a public school in the city of Bagé-RS. Our objective with this analysis is to check the levels of linguistic variation present in the material, as well as the social factors that can help in the identification of the variation levels. A total of four levels of variation among those proposed by Bagno (2007) were identified: phonetic-phonological; syntactic; lexical and stylistic-pragmatic. In addition to these four levels, the material approaches spelling variation, also known as orthographic variation, even though it is not part of the levels proposed by the author. As for social factors, only three were identified: geographical origin; socioeconomic status and social networks. It is observed that, among the levels of variation, the phonetic-phonological variation was more prominent, present in 40% of the cases. As for the social factors, the prominence of the variety according to the geographic origin is present in 74% of the cases. Moreover, we verified that morphological and semantic variations are not addressed, as well as the following factors: degree of schooling; age; sex and the labor market. Thus, we find that, although the material approaches different varieties, it is still needed to expand the range of knowledge of the students so that they do not simply assume that the language varies only according to the place where it is spoken or yet, that the varieties are restricted to the accent of each region.*

**Keywords:** Linguistic Variation. Coursebook. English.

### Introdução

Ao considerar a língua como uma atividade social, podemos perceber sua heterogeneidade e analisar suas variações. De acordo com os PCNs de língua estrangeira, a natureza sociointeracional da língua é fator determinante para o uso que fazemos dela, “pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado” (BRASIL, 1998, p. 27). Conforme Bagno (2007), a variação ocorre em todos os níveis da língua, como, por exemplo, o fonético-fonológico, o morfológico e o sintático. O estudo de tais níveis de variação se torna essencial por parte de professores de línguas, uma vez que a eles cabe o papel de ensinar não apenas a norma culta, mas também as características da língua em uso e, assim, discutir sobre o preconceito linguístico presente em nossa sociedade. Surge, então, a necessidade de o professor de inglês abordar a variação linguística em sala de aula, levando em consideração os múltiplos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem de um segundo idioma.

Sabe-se que o material didático utilizado na rede pública de ensino é, normalmente, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e tem, por vezes, o papel de estruturar as aulas (GONZÁLEZ, 2015). Assim, a escolha de materiais didáticos feita nas escolas deve ser cautelosa e criteriosa.

Com base nesses preceitos, buscamos neste trabalho analisar o livro didático de língua inglesa da coleção *Alive!*, aprovado pelo guia PNLD de 2014. Este livro foi escolhido por ser utilizado pelo 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Bagé-RS, contexto em que se insere esta pesquisa. O objetivo geral deste trabalho é discutir o tratamento dispensado à variação linguística no livro sob análise. Os objetivos específicos são verificar quais níveis de variação linguística são encontrados e identificar quais fatores sociais que influenciam a variação estão representados no livro didático.

Este artigo segue a organização descrita na sequência. Além desta introdução, a segunda seção traz a fundamentação teórica do trabalho, em que são abordados aspectos da variação linguística de maneira mais geral, da variação linguística em língua inglesa e da variação linguística nos materiais didáticos. A terceira seção apresenta a metodologia da pesquisa, em que descrevemos como foi constituído e analisado o *corpus* da pesquisa. Na quarta seção, são discutidos os resultados obtidos. Por fim, a quinta seção traz as considerações finais.

## Fundamentação Teórica

Nesta seção, trazemos a exploração de alguns conceitos fundamentais para o embasamento do trabalho. Serão abordados três aspectos: a variação linguística; a variação linguística na língua inglesa; e a variação linguística no material didático.

## Variação linguística

Ao estudar a variação linguística, Bagno (2007) afirma que ela ocorre em todos os níveis da língua. São eles:

- a) **variação fonético-fonológica:** caracterizada pelas diversas formas que uma palavra pode ser pronunciada;
- b) **variação morfológica:** quando o uso de diferentes morfemas expressa uma mesma ideia;
- c) **variação sintática:** quando os elementos da oração podem ser organizados de maneiras diferentes, mantendo o sentido geral da mensagem;
- d) **variação semântica:** quando uma mesma palavra pode ter significados distintos;
- e) **variação lexical:** quando se utiliza diferentes vocábulos para expressar uma mesma ideia;
- f) **variação estilístico-pragmática:** quando o uso da língua varia de acordo com o grau de formalidade do ambiente, assim como com a intimidade entre os interlocutores.

A fim de estudar a variação linguística, Bagno (2007) observa que “os sociolinguistas selecionam um conjunto de fatores sociais que podem auxiliar na identificação dos fenômenos de variação linguística” (BAGNO, 2007, p. 43). São eles:

- a) **origem geográfica:** considera-se, aqui, a variação que ocorre em função da região de origem do falante;
- b) **status socioeconômico:** no qual se verifica a diferença entre a fala de grupos economicamente favorecidos e aqueles que apresentam uma renda baixa;
- c) **grau de escolarização:** consideram-se as variedades da língua originadas pelo acesso maior ou menor à educação formal;
- d) **idade:** adolescentes não falam da mesma forma que adultos, assim como adultos não falam como pessoas das gerações anteriores;
- e) **sexo:** homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece;
- f) **mercado de trabalho:** a profissão de cada indivíduo demanda o uso de vocabulário específico de cada área;
- g) **redes sociais:** cada pessoa terá um comportamento linguístico semelhante ao das pessoas com quem convive em sua rede social.

O estudo dos níveis de variação e dos fatores sociais envolvidos nela é de extrema importância para proporcionar uma reflexão sobre a variação linguística presente não apenas no português brasileiro, como também em todas as línguas naturais. No que diz respeito ao ensino, é importante que o aluno reconheça as variedades presentes em cada sociedade e as valorize de acordo com o contexto em que estão inseridas. Cabe ao professor ter amplo conhecimento das variedades linguísticas, para, assim, levar seus alunos a uma reflexão sobre a língua. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004),

É papel da escola [...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74).

Destacamos, aqui, a necessidade de o professor ter ciência da importância da sua própria competência comunicativa, o que inclui os conhecimentos implícitos e explícitos sobre a variação linguística, a fim de que possa planejar o seu fazer docente tendo como meta a ampliação da competência comunicativa de seus alunos.

### Variação linguística na língua inglesa

A língua inglesa, assim como todas as línguas existentes, está em constante transformação e apresenta inúmeras variedades. Crystal (2000) cita uma das grandes mudanças na língua inglesa:

The bulk of the new distinctiveness of English is in vocabulary – by which I mean not just new words, but new meanings of words, and new idiomatic phrases. Words rapidly come into use in one area that are unknown in another. It only takes a year or so (CRYSTAL, 2000, p. 3).

A constante formação de novas palavras e expressões idiomáticas, além da resignificação das palavras já existentes, deve-se à contínua mudança que ocorre em nossa sociedade. Faraco (2005) elucida a relação entre mudanças sociais e mudanças linguísticas ao declarar que “há uma história social que precede as mudanças linguísticas, isto é, mudanças na organização social geram novas relações interacionais nas quais, então, se geram processos de mudança linguística” (FARACO, 2005, p. 66).

Nesse processo de transformação da língua, deve-se também considerar os falantes não-nativos, uma vez que o inglês é cada vez mais utilizado internacionalmente, por habitantes dos mais distintos lugares da Terra. Segundo Morais (2010, p. 33), “The higher the number of multilinguals who speak English around the globe, the more English will be shaped by local languages”. Consequentemente, teremos cada vez mais variedades a serem estudadas e consideradas ao ensinar inglês como língua estrangeira<sup>1</sup>. Cabe ressaltar que um ensino mais amplo de variedades não busca, necessariamente, abordar todos os ingleses no mundo, mas possibilitar a compreensão da fluidez e heterogeneidade da língua. Crystal (2006), ao tratar do futuro do inglês como língua mundial, afirma que:

Language is an immensely democratising institution. To have learned a language is immediately to have rights in it. You may add to it, modify it, play with it, create in it, ignore bits of it, as you will. And it is just as likely that the course of the English language is going to be influenced by

<sup>1</sup> Embora estejamos cientes da discussão sobre esta nomenclatura em oposição à noção de língua adicional, damos preferência, neste trabalho, pelo termo “língua estrangeira” por este estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como no guia do PNLD (BRASIL, 2013).

those who speak it as a second or foreign language as by those who speak it as a mother tongue (CRYSTAL, 2006, p. 432).

Isso nos mostra que é extremamente equivocado o pensamento de língua como algo “homogêneo”, pois a língua será influenciada por seus falantes e terá, assim, variações. É importante ressaltar que, atualmente, grande parte do conhecimento trazido pelo aluno para a sala de aula faz referência ao inglês estadunidense, devido ao amplo acesso que temos a ele através dos meios de comunicação. Assim, torna-se útil propiciar um ambiente que contemple mais variedades do inglês, a fim de evitar possíveis generalizações e a ideia de homogeneização da língua.

### **Varição linguística no material didático**

Sendo a língua heterogênea e variável, cabe a nós, professores de línguas, analisarmos também a forma como o material didático aborda a variação linguística, uma vez que o material didático fornecido pelas instituições públicas é utilizado diariamente por professores de todo o Brasil e serve como apoio a suas práticas pedagógicas<sup>2</sup>.

Assim como na língua portuguesa, o ensino de inglês deve abordar o maior número possível de variedades, possibilitando uma reflexão maior sobre suas realizações. De acordo com os PCNs de língua estrangeira:

[...] não é suficiente mostrar a relação entre grupos sociais diferentes (regionais, de classe social, profissionais, de gênero etc.) e suas realizações linguísticas; é necessário também indicar que as variações linguísticas marcam as pessoas de modo a posicioná-las no discurso, o que pode muitas vezes excluí-las de certos bens materiais e culturais (BRASIL, 1998, p. 47).

Com base nos PCNs, o professor deverá elaborar suas aulas buscando levar seus alunos a refletir sobre como a língua pode auxiliá-los a se posicionar frente ao mundo.

Como é destacado por Rodrigues (2005), os materiais didáticos de língua inglesa abordam predominantemente as variedades britânicas e americanas e é sugerido

[...] que os professores, ao selecionar os materiais didáticos, levem em consideração o tratamento que estes materiais dão à variação linguística, mais especificamente, no tocante à apresentação de textos de diferentes dialetos e de diferentes registros, na exploração do vocabulário, na explanação gramatical (RODRIGUES, 2005, p. 65).

Rodrigues (2005), assim, destaca a relevância de os professores incluírem entre seus critérios de avaliação dos materiais didáticos a maneira como estes apresentam a variação linguística. Para tal, é necessários que observem, por exemplo, se estão neles representadas diferentes variedades da língua.

Assim como Rodrigues (2005), Schmitt (2012) analisa materiais didáticos de língua inglesa e verifica na coleção *Links* um tratamento superficial quanto à variação linguística. Segundo o autor,

Em relação à análise qualitativa dos dados, percebeu-se que, ao olhar para todos os excertos que abordam variação da língua inglesa, muitos dos critérios de avaliação dos livros didáticos encontrados no guia do PNLD não são contemplados (SCHMITT, 2012, p. 74).

<sup>2</sup> Para um aprofundamento sobre o livro didático no Brasil e o PNLD, sugerimos a leitura de Batista (2003).

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DE 8º ANO DE LÍNGUA INGLESA DA COLEÇÃO ALIVE!

Temos nos trabalhos de Rodrigues (2011) e Schmitt (2012) exemplos de quão rasa pode ser a abordagem dada à variação linguística, embora sua presença no material didático seja prescrita pelo guia do PNLD.

### METODOLOGIA

Neste trabalho analisamos o livro didático de língua inglesa do 8º ano da coleção *Alive!*, elaborado por Vera Menezes, Junia Braga e Claudio Franco, publicado pela editora Anzol em 2012, aprovado pelo guia PNLD de 2014 e utilizado em uma escola da rede pública de Bagé-RS entre os anos de 2014 e 2016. Destaca-se aqui que o principal critério de seleção do livro didático foi o fato de ele estar em uso em uma sala de aula no momento em que esta pesquisa teve início e na localidade em que ela foi realizada. Dentre os quatro livros da coleção *Alive!* (6º a 9º ano), analisamos o material do 8º ano, pois nele encontra-se uma unidade dedicada às variedades linguísticas de língua inglesa. Dessa forma, teríamos um maior leque de atividades para explorar. A seguir, trazemos uma breve descrição do material, seguida do *corpus* deste trabalho e, por fim, de uma explanação sobre o processo de análise do livro didático.

O material analisado é dividido em quatro grandes partes, cada uma com duas unidades, na denominação atribuída pelo próprio livro. Ao longo de cada unidade, o aluno se depara com sete seções, que variam de acordo com o conteúdo trabalhado. Além das quatro partes, os alunos contam com atividades extras, *Extra activities 1 and 2*, que fornecem exercícios para rever e aprofundar os conhecimentos obtidos ao longo do ano.

Neste trabalho, tivemos como objetivo verificar se o material didático contempla os seis níveis de variação linguística abordados por Bagno (2007), os quais foram descritos na segunda seção deste artigo. Além disso, foram analisados os fatores sociais que podem auxiliar na identificação de fenômenos da variação linguística, também apresentados anteriormente. O *corpus* do trabalho, portanto, foi constituído por todas as atividades do livro didático sob análise que envolviam a variação linguística, de maneira explícita ou não. Para a constituição do *corpus*, o livro didático foi lido e analisado na íntegra.

A análise do material foi dividida em duas partes: níveis de variação linguística e fatores sociais. Em ambas as partes, buscamos elencar o número de atividades que contemplavam os níveis e fatores abordados por Bagno (2007) e, em seguida, trazemos exemplos de cada nível/fator a fim de ilustrar e discutir os dados coletados.

### Análise

No livro didático sob análise, a variação linguística foi abordada em apenas 13 momentos, desde a unidade 1 até a 8, incluindo as atividades extras. Abaixo temos a análise feita de acordo com os níveis de variação linguística e, logo a seguir, a análise de acordo com os fatores sociais mencionados por Bagno (2007).

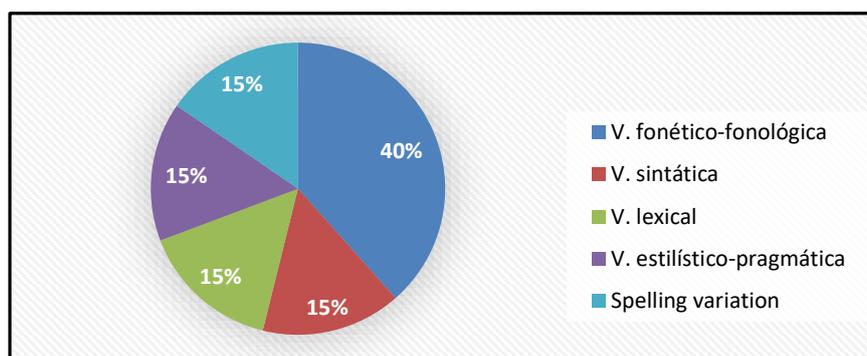
### Níveis de variação linguística

No Gráfico 1, podemos verificar a incidência da variação nos níveis propostos por Bagno (2007, p. 39-40), assim como a *spelling variation*<sup>3</sup> (variação ortográfica), presente no material didático em dois momentos distintos. Embora Bagno não faça menção à variação ortográfica,

<sup>3</sup> Durante a análise, mantemos o termo em inglês por ser assim que o livro didático analisado o apresenta.

optamos por incluí-la em nossa análise por estar presente no material didático. Pode-se observar que, dentre os treze casos de variação, cinco deles fazem referência à variação fonético-fonológica, dois são exemplos de variação sintática, dois são exemplos de variação lexical, dois são exemplos de variação estilístico-pragmática e, por fim, há dois casos de *spelling variation*. A variação no nível morfológico e no nível semântico não foi abordada.

**Gráfico 1** – Ocorrência de variação conforme os níveis propostos por Bagno (2007)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na Tabela 1 elencamos o número de atividades de acordo com o nível de variação e as unidades nas quais estão presentes. Como podemos ver, na unidade 1, concentra-se a maior quantidade de atividades envolvendo variação, sendo três de natureza fonético-fonológica, duas de natureza lexical e uma ortográfica. Na unidade 2, apenas a variação no nível estilístico-pragmático teve destaque; já na unidade 3 dois níveis de variação foram abordados: fonético-fonológico e ortográfico. Nas unidades 4 e 5, foram encontrados casos de variação sintática, e nas unidades 6 e 7 não houve casos de variação linguística. Na última unidade do material, unidade 8, foi encontrado um caso de variação no nível estilístico-pragmático, e, por fim, um último caso de variação fonético-fonológica estava presente nas atividades extras referentes à unidade 1.

**Tabela 1** – Variação linguística por unidade

Varição/unidade	Fonético-fonológica	Morfológica	Sintática	Semântica	Estilístico-pragmática	Lexical	Spelling
Unit 1	3	-	-	-	-	2	1
Unit 2	-	-	-	-	1	-	-
Unit 3	1	-	-	-	-	-	1
Unit 4	-	-	1	-	-	-	-
Unit 5	-	-	1	-	-	-	-
Unit 6	-	-	-	-	-	-	-
Unit 7	-	-	-	-	-	-	-
Unit 8	-	-	-	-	1	-	-
<i>Extra activities</i>	1	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DE 8º ANO DE LÍNGUA INGLESA DA COLEÇÃO ALIVE!

Daremos, a partir de agora, alguns exemplos de cada nível de variação encontrado no livro didático. Tais exemplos serão fornecidos a fim de que possamos discutir, ainda que brevemente, como cada nível de variação é apresentado no livro didático sob análise. A Figura 1 ilustra a parte inicial da unidade 1 (seção *Let's start!*), na qual temos um destaque para a variação no nível lexical.

**Figura 1** - Exemplo de atividade com variação no nível lexical, seção *Let's start!*, Unidade 1



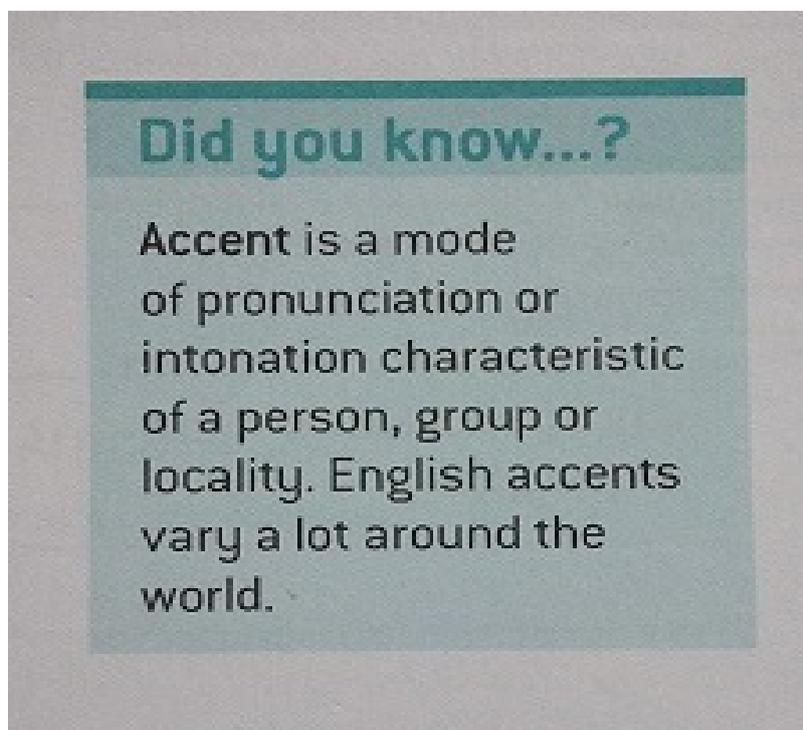
Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012, p. 10).

Como podemos observar, nessa primeira parte, a ênfase é dada à variação em nível lexical em países como Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Austrália e Índia, trazendo uma breve noção de outras variedades da língua inglesa para além da dicotomia *American x British English*. Destacamos que, embora haja ênfase em outras variedades de origem geográfica, todos os países mencionados no material didático poderiam ser incluídos no *inner circle* proposto por Kachru (2001), e em nenhum momento o material trouxe a variação em países do *outer circle* e do *expanding circle*<sup>4</sup>. Essa atividade foi escolhida pois, além de trabalhar com a variação lexical, a atividade de *listening*, na página seguinte, promove uma reflexão quanto à variação no nível fonético-fonológico. Inicialmente, o professor é orientado a tocar o áudio do CD e possibilitar que seus alunos ouçam as pronúncias dos falantes de cada país e identifiquem as diferenças entre elas.

<sup>4</sup> Kachru (2001, p. 519), ao abordar os “New Englishes”, resultado da difusão do inglês durante o período colonial, utiliza três círculos para representar o uso do inglês em diferentes países. São eles: *inner circle*, *outer circle* e *expanding circle*. No primeiro círculo estão os países que possuem o inglês como língua materna, como Austrália, Canadá e África do Sul. No segundo círculo, temos países colonizados pelos EUA e Inglaterra, como Zâmbia, Malásia e Filipinas, e, no terceiro círculo, temos países que utilizam o inglês como língua estrangeira, como Japão, Coreia e Nepal.

Destacamos desta atividade o box complementar (Figura 2), que promove uma reflexão sobre o que é *accent* e a variedade de “sotaques” que a língua inglesa possui, possibilitando assim uma visão mais ampla com relação à variação fonético-fonológica.

**Figura 2** - Box *Did you know...?*, seção *Let's start!*, Unidade 1



Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012, p. 11).

Ainda na unidade 1, na seção *Let's read!*, encontramos um texto intitulado *The languages of South Africa* (Figura 3), que aborda as diferentes línguas faladas na África do Sul e traz exemplos do *South African English*. Embora o texto apresente as variedades da África do Sul, podemos verificar, na atividade 4 (Figura 4), um exercício de diferenciação ortográfica entre inglês americano<sup>5</sup> e britânico, o que nos faz questionar sua relevância em meio à questão cultural africana, ou seja, se o tema do texto sob análise no livro são as variedades do inglês encontradas na África do Sul, trazer, em meio à discussão, um exercício sobre diferenças ortográficas entre o inglês americano e britânico nos parece equivocado.

<sup>5</sup> Embora consideremos mais apropriada a expressão “inglês estadunidense” quando é feita referência ao inglês falado e escrito nos Estados Unidos, utilizamos, na análise, “inglês americano”, uma vez que o material sob análise assim denomina a variedade desta região.

Figura 3 - Texto *The languages of South Africa*, seção *Let's read!*, Unidade 1

### The languages of South Africa

South Africa has 11 official languages, and scores of unofficial ones besides. English is the most commonly spoken language in official and commercial public life – but only the sixth most spoken home language.

The country's democratic constitution, which came into effect on 4 February 1997, recognises 11 official languages, to which the state guarantees equal status.

#### English

Estimates based on the 1991 census suggest that some 45% of the population have a speaking knowledge of English.

Today, English is the country's lingua franca, and the primary language of government, business, and commerce. It is a compulsory subject in all schools, and the medium of instruction in most schools and tertiary institutions.

According to the 2001 census, English is spoken as a home language by 8.2% of the population (3 673 206 people) – one in three of whom are not white. South Africa's Asian people, most of whom are Indian in origin, are largely English-speaking, although many also retain their languages of origin. There is also a significant group of Chinese South Africans, also largely English-speaking but who also retain their languages of origin as well.

South African English is an established and unique dialect, with strong influences from Afrikaans and the country's many African languages. For example: "The old lady has been tuning me grief all avie, coz I bust her tjor going yooees with the okes in Bez Valley" would translate as: "My mother has been shouting at me all afternoon because I crashed her car doing U-turns with my friends in Bez Valley."

Adapted from: < [www.southafrica.info/about/people/language.htm](http://www.southafrica.info/about/people/language.htm) >  
Accessed on: July 4, 2011

#### The first eleven

South Africa's languages  
% whose mother tongue is:

Language	%
Zulu	22
Xhosa	18
Afrikaans	14
Pedi (Northern Sotho)	10
Sotho	9
English	8.2
Tswana	7
Tsonga (Shangana)	5
Swazi	4
Venda	3
Ndebele	2

Source: 2001 Census

With 11 official languages, South Africa is a country of remarkable cultural diversity.

Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012, p. 12).

Figura 4 - Atividade 4, seção *Let's read!*, Unidade 1

4. In "The country's democratic constitution (...) recognises 11 official languages", **recognises** is an example of a word with spelling variation in English. Complete the chart with pairs of words: theatre/theater, meter/metre, memorize/memorise, analyze/analyse, honor/honour, favourite/favorite.

American English	British English
recognize, memorize, analyze	recognise, realise, memorise
center, theater, meter	centre, theatre, metre
color, favorite, honor	colour, favourite, honour

5. Based on the subtitle "With 11 official languages, South Africa is a country with remarkable cultural diversity", discuss these questions with your classmates. *Personal answers.*

a) Apart from the languages, what else makes South Africa a country with extraordinary cultural diversity?

b) Is Brazil culturally diverse? Why (not)? What about your school? *Personal answers.*



**Language variation**

Here are some examples of common words unique to South African English:

- \* **cousin, cuzzy** (noun, informal) – friend, mate
- \* **kombi** (noun) – minibus taxi.
- \* **nê** (neh) (exclamation, informal) – "Really?", "Oh yeah?" or "Is that so?". Often used sarcastically. Or an invitation to agreement, similar to "Yes?", as in: "That bakkie's blooming big, nê?". From the Afrikaans.

Available at: < [www.medioclubsouthafrica.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=423](http://www.medioclubsouthafrica.com/index.php?option=com_content&view=article&id=423) >. Accessed on: July 4, 2011.

Boxe Language variation – Recomendamos ao professor comentar a importância das questões identitárias ao empregar palavras e expressões típicas de uma região, como é o caso do inglês da África do Sul, e pedir que os alunos exemplifiquem com palavras e expressões conhecidas e específicas em seu contexto local.

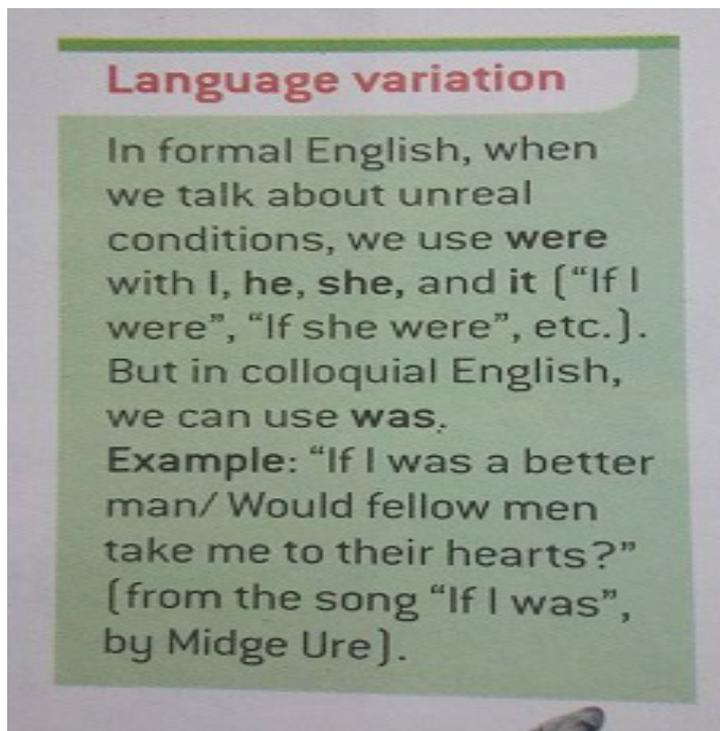
thirteen 13

Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012, p. 13).

Abaixo da atividade 5, na mesma seção, como mostra a Figura 4, temos um quadro dedicado a *Language variation* que apresenta a variação lexical do *South African English*. Tratar da variação ortográfica entre inglês americano e britânico antes mesmo de abordar o inglês africano possibilita um questionamento quanto à importância que é dada a essas variedades, desconsiderando o assunto principal do texto.

Além dos exemplos acima mencionados, analisamos um exemplo de variação linguística no nível estilístico-pragmático encontrado na seção *Let's focus on language!* (unidade 2), na qual o box *Language Variation* aborda a variação entre *were* e *was* em *if-clauses*, frases utilizadas para mencionar condições irrealis. Nesse exemplo de variação, é informado que *were* é utilizado com os pronomes pessoais *I, he, she* e *it* quando o contexto da fala for formal, enquanto *was* é utilizado com esses mesmos pronomes em situações informais. Temos nesse box, como podemos ver na Figura 5, o único exemplo de variação linguística na unidade 2.

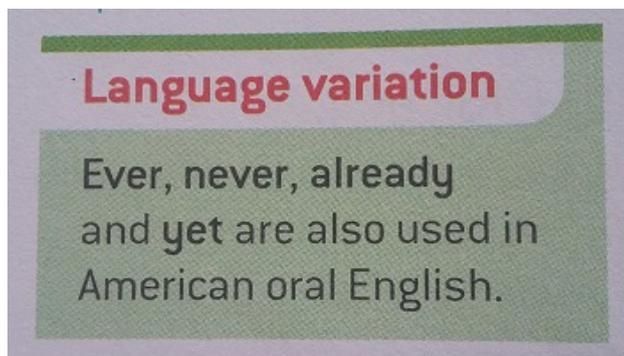
Figura 5 - *Language variation in if-clauses*, seção *Let's focus on language!*, Unidade 2



Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012, p. 29).

Por fim, temos um exemplo de variação no nível sintático. Ao analisar a unidade 5, pode-se identificar a variação no uso de *time expressions* de acordo com o tempo verbal utilizado. O box *Language Variation* (Figura 6), em associação com outras informações presentes no livro didático, informa que as expressões *ever*, *never*, *already* e *yet*, além de serem empregadas no *Present Perfect*, também são utilizadas no *Simple Past* quando expressas oralmente em inglês americano. Cabe aqui uma observação sobre a falta de acurácia em relação à menção ao *oral English*. Observa-se uma polarização entre fala e escrita que não se verifica no uso efetivo da língua (cf. os contínuos propostos por BORTONI-RICARDO, 2004; 2005). Acreditamos que seria mais apropriada a relação do uso das expressões mencionadas ao nível de formalidade da situação comunicativa, o que teria permitido que incluíssemos tal exemplo de variação também no nível estilístico-pragmático.

Figura 6 - *Language Variation with ever, never, already and yet*, seção *Let's focus on language!*, Unidade 5



Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012, p. 76).

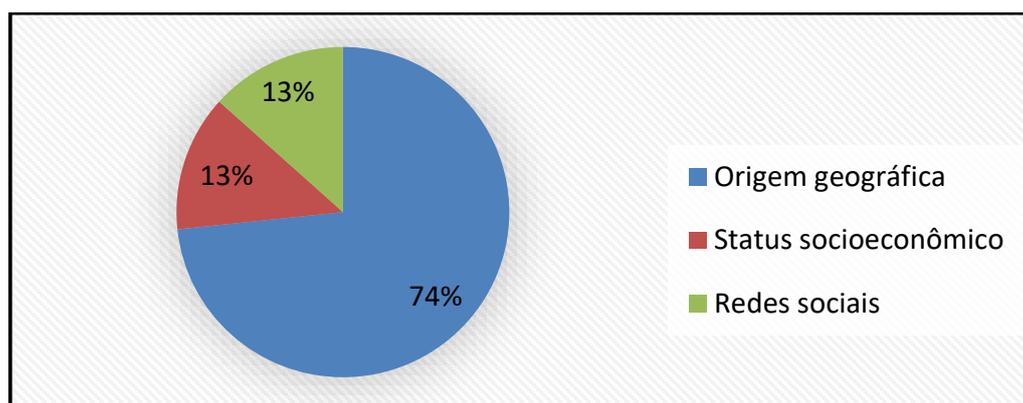
Como podemos observar, a unidade dedicada à variação linguística, intitulada *English in the world* (unidade 1), aborda com maior ênfase os diferentes níveis de variação, enquanto o restante das unidades lhes dá pouco destaque, incluindo-os por momentos em *boxes*, o que pode indicar a variação como algo secundário ou acessório ao ensino proposto pelo material didático.

A seguir serão apresentados mais dados coletados do material didático do 8º ano da coleção *Alive!*, com o objetivo de verificar a variação linguística encontrada de acordo com os fatores sociais mencionados por Bagno (2007).

### Fatores sociais

Após verificar os níveis de variação propostos por Bagno (2007), buscamos analisar quais fatores sociais estavam representados nos treze casos de variação encontrados no material didático. Foram identificados, no total, apenas três dos sete fatores. São eles: origem geográfica (11 casos), status socioeconômico (2 casos) e redes sociais (2 casos). Temos no total 15 exemplos porque dois representam mais de um fator (simultaneamente, origem geográfica e status socioeconômico). No Gráfico 2, a seguir, pode-se verificar a porcentagem de cada fator presente no material.

**Gráfico 2** – Ocorrência de variação conforme os fatores sociais propostos por Bagno (2007)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com relação à distribuição de fatores sociais por unidade, observou-se que, na unidade 1, todos os seis casos de variação eram marcados pelo fator origem geográfica, por tratarem principalmente das diferenças entre escrita e pronúncia do inglês em diferentes partes do mundo. Dentre os seis casos encontrados na unidade 1, um deles também engloba o fator status socioeconômico. Na unidade 2, encontra-se um caso de variação conforme o fator redes sociais. Nas unidades 3, 4 e 5, novamente temos atividades relacionadas ao fator origem geográfica. Na unidade 8, temos outro caso de variação conforme o fator redes sociais. E, por fim, há um último exemplo de variação de origem geográfica e status socioeconômico na atividade extra, referente à unidade 1, como podemos verificar na Tabela 2.

Tabela 2 - Fatores sociais por unidade<sup>6</sup>

Fatores sociais/unidade	Unit 1	Unit 2	Unit 3	Unit 4	Unit 5	Unit 6	Unit 7	Unit 8	Extra activities
Origem geográfica	6	-	2	1	1	-	-	-	1
Status socioeconômico	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Grau de escolarização	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Idade	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sexo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mercado de trabalho	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Redes sociais	-	1	-	-	-	-	-	1	-

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A seguir, analisamos algumas atividades mencionadas acima, a fim de exemplificar e discutir as informações aqui fornecidas.

Nas Figuras 1, 2<sup>7</sup>, 3 e 4, apresentadas anteriormente, temos claros exemplos de variação motivada pelo fator origem geográfica. Na Figura 1, por exemplo, observa-se a variação de acordo com o país em que a língua é falada. Além desses casos, temos, na Figura 7, mais um exemplo do fator origem geográfica que engloba também o fator status socioeconômico.

<sup>6</sup> Na unidade 1, há sete casos de variação de acordo com os fatores sociais porque um deles aborda origem geográfica assim como status socioeconômico. Nas extra activities, também encontramos uma atividade que aborda dois fatores: origem geográfica e status socioeconômico.

<sup>7</sup> Embora, na Figura 2, haja a informação de que o *accent* está relacionado a características de uma pessoa ou grupo, além de uma região, incluímos esta atividade como representando apenas o fator regional porque a informação sobre pessoa ou grupo é genérica demais para que a possamos caracterizar como relativa a status socioeconômico, grau de escolarização e assim por diante.

**Figura 7** - Fator origem geográfica e status socioeconômico, seção *Let's listen and talk!*, Unidade 1

**Let's listen and talk!**

2. Para contextualizar esta atividade, sugerimos comparar sobre *My fair lady* que constam da seção *Objetivos*, 1 Manual do Professor.

- Why is it important to learn the language of educated people? *Personal answer.*
  - To be accepted by others.
  - To get better jobs.
  - To defend our rights.
  - To look like rich people.
- Listen to a snippet of the film *My Fair Lady* (George Cukor, 1964). It is part of a conversation between Henry, a phonetics professor, and Eliza, a poor woman who wants to speak upper-class English. Then, answer the questions.

<b>Professor Henry Higgins:</b>	All right, Eliza, say it again.
<b>Eliza Doolittle:</b>	The rine in spine sties minely in the pline.
<b>Professor Henry Higgins:</b>	[sighs] The "rain" in "Spain" stays "mainly" in the "plain".
<b>Eliza Doolittle:</b>	Didn't ah sy that?
<b>Professor Henry Higgins:</b>	No, Eliza, you didn't "sy" that, you didn't even "say" that. Now every night before you get into bed, where you used to say your prayers, I want you to say "The rain in Spain stays mainly in the plain" fifty times. You'll get much further with the Lord if you learn not to offend His ears.

Available at: < [www.great-quotes.com/cgi-bin/viewquotes.cgi?action=search&Movie=My+Fair+Lady](http://www.great-quotes.com/cgi-bin/viewquotes.cgi?action=search&Movie=My+Fair+Lady) >. Accessed on: July 4, 2011.

- Which words does Mr. Higgins want Eliza to pronounce in a different way?  
Rain, Spain, stays, mainly, plain, say.
- How many times does Mr. Higgins want Eliza to repeat "The rain in Spain stays mainly in the plain"?  
Fifty times.

Fonte: Menezes, Braga e Franco (2012, p. 17).

Como podemos observar nas questões um e dois, o fator status socioeconômico é a origem da fala "inadequada" de Doolittle e, por essa razão, Mr. Higgins tenta ensinar-lhe o *upper-class English*. Deve-se considerar, é claro, que além do fator status socioeconômico, a fala de Eliza é dessa forma por ela ter um *Cockney accent*, característico na fala de londrinos pertencentes à classe trabalhadora, o que indica a associação entre os fatores status socioeconômico e origem geográfica. No texto, podemos observar o preconceito linguístico na fala do professor Higgins: "You'll get much further with Lord if you learn not to offend His ears". Para contextualizar essa atividade, o Manual do Professor<sup>8</sup> fornece informações sobre o filme *My Fair Lady* e indica que "Essa atividade também representa uma boa oportunidade para se discutir o preconceito sobre as diferenças dialetais não só no inglês, mas também no português" (MENEZES; BRAGA; FRANCO, 2012, p. 18).

O fato de essa orientação não estar no livro didático a que o aluno terá acesso, e sim no manual do professor, faz com que seja possível o aluno crer que não há problemas em corrigir a fala de outras pessoas e, dessa forma, perpetuar o preconceito linguístico. No contexto de sala de aula, cabe ao professor conduzir discussões que possibilitem a seus alunos refletir sobre o

<sup>8</sup> Embora a análise do Manual do Professor não fizesse parte do nosso objetivo, recorremos a ele, pois notamos a falta de questionamentos, no material didático direcionado ao aluno, sobre o forte preconceito na fala do professor Higgins.

preconceito linguístico presente em nossa sociedade. Ressaltamos aqui a importância de uma boa formação inicial e continuada para que o professor possa mediar tal discussão.

Na unidade 2, temos um exemplo do fator redes sociais. Conforme mostra tal exemplo, o uso de *was* e *were* será utilizado de acordo com a formalidade da fala, como podemos ver na Figura 5, apresentada anteriormente. Nessa atividade é dado destaque ao uso adequado de *was* ou *were* de acordo com a situação, ou seja, o comportamento linguístico do indivíduo variará de acordo com o meio em que estiver inserido, o que nos permite associar este caso como estando ligado ao fator redes sociais. Neste exemplo de variação, a variante mais informal (*was* em *if-clauses*) é também inovadora na língua. Como destacam Ribeiro e Lacerda (2013), a seleção entre a variante inovadora e a conservadora tem uma relação estreita com as redes sociais de que participam os falantes, no sentido de que redes mais isoladas tendem ao conservadorismo linguístico, enquanto redes mais amplas são mais abertas às formas inovadoras da língua. Esta discussão está diretamente relacionada, portanto, às possibilidades de mudança linguística.

Como pudemos observar ao longo da análise, o nível de variação predominante no material didático é o fonético-fonológico e o principal fator social é a origem geográfica.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tivemos como objetivo verificar, no material didático de língua inglesa do oitavo ano da coleção *Alive!*, a presença de diferentes níveis de variação linguística e dos fatores sociais envolvidos em tais variações. Foi identificado um total de quatro níveis de variação entre os propostos por Bagno (2007): fonético-fonológico; sintático; lexical e estilístico-pragmático. Além desses quatro níveis, o material abordou a *spelling variation*, também conhecida como variação ortográfica, mas que não faz parte dos níveis propostos pelo autor. Quanto aos fatores sociais, foram identificados apenas três: origem geográfica; status socioeconômico e redes sociais. Observou-se que, dentre os níveis de variação, houve maior destaque à variação fonético-fonológica, presente em 40% dos casos. Quanto aos fatores sociais, é notório o destaque das variedades de acordo com a origem geográfica, presente em 74% dos casos.

Dessa forma, verificamos que, embora o material aborde diferentes variedades, ainda é necessário ampliar o leque de conhecimento dos alunos para que não se limitem a crer que a língua varia apenas de acordo com o local onde se fala ou então que as variedades estão restritas ao “sotaque” de cada região. A compreensão das variedades linguísticas possibilita uma maior reflexão sobre as diferenças linguísticas e culturais, além de instigar o respeito à diversidade, tão necessário em nossa sociedade.

Com este trabalho, esperamos contribuir para a discussão sobre variação linguística em materiais didáticos de língua inglesa, assim como sinalizar a relevância desse tópico na formação inicial e continuada de professores de línguas, uma vez que estes serão responsáveis por fazer uso apropriado e crítico do material didático.

### Referências

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

CRYSTAL, D. Emerging Englishes. **English Teaching Professional**, v. 14, p. 3-6, 2000. Disponível em: <<http://www.davidcrystal.com/?fileid=-4038>>. Acesso em: 13 out. 2016.

CRYSTAL, D. English worldwide. In: HOGG, R.; DENISON, D. (Eds.) **A History of the English Language.** Cambridge: CUP, 2006. p. 420-439.

FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola, 2015. p. 225-245.

KACHRU, B. B. New Englishes. In.: MESTHRIE, R. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Sociolinguistics.** Amsterdam; New York: Elsevier, 2001. p. 519-523.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. **Alive!: inglês, 8º ano.** 1.ed., São Paulo: Editora Anzol, 2012.

MORAIS, K. V. **Negotiating Linguistic Diversity in World Englishes and World Portugueses.** 2010. 268f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Arizona, 2010.

RIBEIRO, P. R. O.; LACERDA, P. F. A. da C. Variação, Mudança e não mudança linguística: resignificando o conservadorismo linguístico no português do Brasil. **Revista Linguística**, v. 9, n. 2, p. 91-105, 2013. Disponível em: <<http://www.letas.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

RODRIGUES, D. de S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de língua inglesa.** 2005. 83f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2005.

SCHMITT, T. **Para além do padrão?** Variação linguística na coleção didática *Links*. 2012. 85f. Trabalho de conclusão de curso – Curso de Letras Habilitação Português/Inglês, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2012.

---

# **REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DO 6º AO 9º ANO DA UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO EM SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI<sup>1</sup>**

## **REFLECTIONS ON SCHOOL DROPOUT FROM THE 6TH TO THE 9TH YEAR OF THE MARIA DE CARVALHO SCHOOL UNIT IN SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI**

**Carlos Rodrigues de Carvalho**

### **Minicurrículo**

Mestrando em Ensino de Ciências Exatas pela UNIVATES/RS. Especialista em Educação Matemática PUC-MG. Graduado em Matemática pela UESPI. Atualmente é Professor Efetivo da SEDUC/CE.

E-mail: carlosrodriguesc16@gmail.com

### **RESUMO**

A evasão escolar faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e que, ainda ocupa até os dias atuais, espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação. Em face disto, as discussões acerca da evasão escolar, em parte, têm tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança. Concepções à parte, esta pesquisa pretende analisar o que tanto a escola quanto à família, têm feito pela criança que evade. O objetivo da pesquisa, portanto, é analisar os motivos que contribuíram para a evasão escolar da Unidade Escolar Maria de Carvalho em Santo Antonio de Lisboa-PI, no ano de 2015 com o intuito de encontrar alternativas para mudar este perfil, bem como, observar o índice de evasão escolar no ensino fundamental (6º ao 9º anos) da Unidade Escolar Maria de Carvalho e seus fatores desencadeadores, refletir criticamente sobre a teoria e a prática educacional, levando-se em conta que a questão discutida é um problema de ordem social, onde cada indivíduo deve contribuir para solucioná-lo, e ainda, oferecer subsídios através do presente trabalho, para um estudo de mais qualidade.

---

<sup>1</sup> Este artigo é um resumo da monografia “Evasão Escolar no Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) da Unidade Escolar Maria de Carvalho (2015)”, Município de Santo Antônio de Lisboa – PI, apresentada no Curso de Licenciatura em Pedagogia do ISEPRO – Água Branca – PI.

**Palavras-chave:** Evasão. Escola. Ensino. Família.

## **ABSTRACT**

*School dropout is part of the debates and reflections in the scope of Brazilian public education and that, until today, still occupies a space of relevance in the scenario of public policies and education. In this regard, discussions about school dropout have in part taken the central role of debate as the role of both family and school in relation to the school life of the child. Conceptions aside, this research intends to analyze what both the school and the family have done for the child who evades. The objective of the research, therefore, is to analyze the reasons that contributed to the school dropout of the Maria de Carvalho School Unit in Santo Antonio de Lisboa-PI, in the year 2015, in order to find alternatives to change this profile, as well as observe the index of school dropout in elementary school (6th to 9th grade) of the Maria de Carvalho School Unit and its triggering factors, to reflect critically on educational theory and practice, taking into account that the issue discussed is a social problem, where each individual should contribute to solving it, and also, to offer subsidies through the present work, for a study of more quality.*

**Keywords:** Evasion. School. Teaching. Family.

## **INTRODUÇÃO**

A evasão escolar está entre os temas que historicamente faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e que infelizmente, ainda ocupa até os dias atuais, espaço de relevância no cenário das políticas educacionais. Em face disto, as discussões acerca da evasão escolar, em parte, têm tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança.

No que tange à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso sócio educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB-9394/96, 1997, p. 2), é bastante clara a esse respeito, onde declara no artigo 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1997, S.p).

A despeito disto, o que se observa é que, a educação não tem sido plena no que se refere ao alcance de todos os cidadãos. O que se vê é que cada vez mais a evasão escolar vem adquirindo espaço nas discussões e reflexões realizadas pelo Estado e pela sociedade civil, em particular, pelas organizações e movimentos preocupados com a educação, tanto no âmbito da pesquisa científica como das políticas públicas.

Vários estudos têm apontado aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional.

Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar os motivos que contribuíram para a evasão escolar, na Unidade Escolar Maria de Carvalho, localizada na Avenida Lino Rodrigues, nº 255, Centro, em Santo Antonio de Lisboa - PI, com o intuito de encontrar alternativas para mudar este perfil, bem como, observar o índice de evasão escolar do 5º ao 9º anos da referida escola e

## REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DO 6º AO 9º ANO DA UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO EM SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI

seus fatores desencadeadores, refletir criticamente sobre a teoria e a prática educacional a fim de contribuir para uma conscientização e percepção das necessidades existentes na escola pública, levando-se em conta que a questão discutida é um problema de ordem social, onde cada indivíduo deve contribuir para solucioná-lo, e ainda, oferecer subsídios através do mesmo, para um estudo de maior qualidade.

Para melhor explicar sobre a temática, dividiu-se o trabalho da seguinte maneira, a princípio serão feitas algumas reflexões sobre a Evasão Escolar, expondo sobre o conceito, as causas, bem como sobre as medidas de combate à Evasão Escolar no Brasil e Piauí; em seguida mostrar-se-á os motivos da evasão escolar; e por fim, sua caracterização na visão dos atores sociais pesquisados: pais, alunos, professores e corpo administrativo; encerrando com algumas considerações e sugestões ante ao problema.

### REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR

#### Conceito da Evasão Escolar

Evasão escolar é o afastamento do aluno da escola. Esse desvio se dá por vários motivos, tais como: situação econômica da família; falta de vagas nas escolas; distância da escola; problema de relacionamento entre professor e aluno; gravidez precoce; falta de interesse e de incentivo dos pais e da própria escola, entre outros.

A desmotivação dos professores causada pelos baixos salários e o despreparo profissional, são alguns dos fatores para a má qualidade do ensino público. A educação no Brasil sempre foi prioridade nos discursos políticos, mas a distância entre intenção e ação costuma ser abissal.

#### Breve histórico da evasão escolar no Brasil e Piauí

Analisando a questão do fracasso escolar no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, Freitag (1980, p. 61) destacou que:

Dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão 44% no ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%.

Sobre esta questão, porém, numa perspectiva mais recente, Lahóz (in Revista Exame, 2000) afirma que “de cada 100 crianças que iniciaram os estudos em 1997, só 66 chegarão à oitava série”.

Segundo dados da SEDUC-PI (Secretaria Estadual de Educação) o Piauí teve o menor percentual de jovens, de 7 a 14 anos de idade, que não frequentaram a escola em 2004, segundo dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). O Estado registrou um índice de 20,7% de evasão escolar, abaixo inclusive da média nacional que foi de 28,8%.

A pesquisa mostra que taxa de escolarização (frequência à escola) entre as crianças piauienses sofreu um aumento nos últimos anos. Conforme os números, o índice continua melhorando, entre as crianças de 7 a 14 anos de idade, já que passou de 95,9% em 2002 para 97,3% em 2004, ou seja, apenas 13.056 crianças estão fora da escola no Estado.

A partir de 2010, a cobertura do ensino público no Piauí passou a ser maior no ensino médio e fundamental. Em 2011, a rede pública de ensino atendia a 85,9% dos estudantes de 7 ou mais

anos de idade. Entre os alunos do ensino superior, 30,7% frequentavam universidades públicas. No ensino médio este percentual sobe para 85% e no ensino fundamental, para 89%. Na fase do pré-escolar, 75,7% dos alunos estão matriculados em escolas públicas.

Assim, os dados, mesmo que do último informe da SEDUC, revelam uma realidade bastante preocupante que atinge desde o nível micro (a escola) até o nível macro (o Estado e o país). Diante do fato, inúmeras medidas governamentais têm sido tomadas para erradicar a evasão escolar, tendo como exemplos, a criação do programa bolsa-escola, a implantação do Plano Desenvolvimento Escolar (PDE), a criação de um programa de distribuição de bolsas para reduzir a evasão escolar nas 44 cidades piauienses com pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), dentre outros, mas que não têm sido suficientes para garantir a permanência da criança e a sua promoção na escola.

A evasão escolar que, não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, assim como as questões do analfabetismo e da não valorização dos profissionais da educação, expressa na baixa remuneração e nas precárias condições de trabalho.

De modo geral, há estudos que analisam o fracasso escolar, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. E dentre os fatores intra-escolares são apontados a própria escola, a linguagem e o professor.

Verifica-se, então, que os índices de evasão escolar no Brasil são altos. De acordo com a última Sinopse da Educação Básica, realizada em 2007, e em 2011, o número de alunos que abandonou o Ensino Fundamental é igual ao número de estudantes que o concluiu: 2,8 milhões de crianças. No Ensino Médio, 1,1 milhão de estudantes abandonou os estudos e 1,9 concluiu.

## **As principais causas do abandono à escola**

### **Fatores externos à escola**

Em pesquisa realizada pelo MEC (2006) a família foi apontada como um dos determinantes do fracasso escolar da criança, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares.

As desigualdades sociais também presentes na sociedade brasileira, segundo Arroyo (1991, p. 21) são resultantes das diferenças de classe, e são elas que marcam o fracasso escolar nas camadas populares, porque,

é essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais.

Sobre evasão e repetência no ensino fundamental, Brandão, Baeta & Rocha (1983), citando os estudos de Gatti (1981), Arns (1978) e Ferrari (1975, p. 17), explicitam que “os alunos de nível socioeconômico mais baixo têm um menor índice de rendimento e, de acordo com alguns autores, são mais propensos à evasão”. Esses fatos também tem sido um agravante na Unidade Escolar Maria de Carvalho onde muitos alunos são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo.

## REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DO 6º AO 9º ANO DA UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO EM SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI

Em face disto, a má-alimentação, falta de merenda adequada, ou seja, também é apontada como um dos fatores responsáveis pelo insucesso e abandono escolar de considerável parcela de estudantes em Santo Antônio de Lisboa-PI. Em consonância a estes fatores, Silva (1978, p. 17) afirma que a

[...] desnutrição pregressa, mesmo moderada, é uma das principais causas da alteração no desenvolvimento mental, e mau desempenho escolar. As crianças desnutridas se tornam apáticas, solicitam menos atenção daqueles que as cercam e, conseqüentemente, por não serem estimuladas, têm seu desenvolvimento prejudicado.

O estudo desenvolvido por Meksenas (1998, p. 98) sobre a evasão escolar dos alunos dos cursos noturnos, aponta por sua vez que a evasão escolar destes alunos se dá em virtude de estes serem,

obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário.

A evasão ocorre com mais frequência no período noturno, sendo a maioria, trabalhadores de período integral. Muitos deles se veem obrigados a deixar a escola, ainda pequenos para ajudar na renda familiar. Como lhes falta a cobrança dos pais em relação ao estudo e até a necessidade de uma maior motivação, esses alunos acabam por apresentar um baixo rendimento e, futuramente a evasão escolar

Essa realidade dos alunos das camadas populares difere da realidade dos alunos da classe dominante porque, enquanto os filhos da classe dominante tem o tempo para estudar e dedicar-se a outras atividades como danças, músicas, línguas estrangeiras, e outras, os filhos da classe dominada mal têm acesso aos cursos noturnos, “sem possibilidade alguma de frequentar cursos complementares e de aperfeiçoamento” (MEKSENAS 1998, p. 98).

Deste modo na literatura educacional brasileira, a criança pode ter seu próprio fracasso escolar justificado, seja pela pobreza, seja pela má-alimentação, pela falta de esforço, ou pelo desinteresse.

### Fatores internos à escola

Em oposição aos defensores dos fatores externos como determinantes do fracasso escolar das crianças, autores como Bourdieu, Cunha, Fukui e outros, apontam a escola como responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos das escolas públicas, tomando como base explicações que variam desde o seu caráter reprodutor até o papel e a prática pedagógica do professor. Fukui (*apud* BRANDÃO *et al*, 1983) ressalta a responsabilidade da escola afirmando que “a evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias.”

O aluno com dificuldades específicas de aprendizagem não apresenta, de início, problemas de motivação, se bem que progressivamente pode se sentir incapaz de realizar as tarefas propostas e abandona qualquer tentativa de superá-las, já que as atividades propostas “estão cheias de respostas para perguntas que ele não sabe quais” (VASCONCELLOS, 1995, p. 38).

Nesse ínterim, e dentro da escola, o professor muitas vezes é apontado como produtor do fracasso escolar. Para Rosenthal e Jacobson (*apud* GOMES, 1994, p.114) a responsabilidade do professor pelo fracasso escolar do aluno se deve às expectativas negativas que este tem em relação aos seus alunos considerados como deficientes, os quais, muitas vezes, apresentam

comportamentos de acordo com o que o professor espera deles. Assim, a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra, acaba por se converter em realidade. A este fenômeno, os autores denominaram como “profecia auto-realizadora” ou “Pigmaleão Sala de Aula”. Segundo Gatti (*apud* BRANDÃO *et al.*, 1983, p. 47),

[...] o fenômeno da profecia auto-realizadora é mais provável de ocorrer numa escola que abrange crianças de níveis econômicos díspares, o que enseja comparações e preferência dos professores favoráveis às crianças que lhes são mais próximas em termos culturais.

Sendo assim, entende-se a importância da autonomia da escola, embora esta ainda esteja sendo construída. Mas, a questão do fracasso escolar vai além de culpar os atores envolvidos na vida escolar dos alunos e no processo de ensino aprendizagem. Como afirma Charlot (2000, p. 14), remetendo-nos a questões bem mais complexas,

sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

Até mesmo porque de certo modo não existe o fracasso escolar, em outras palavras, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão, enfim histórias escolares não bem sucedidas, e são essas situações e essas histórias denominadas pelos educadores e pela mídia de fracasso escolar é que devem ser estudadas, analisadas, e não “algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar” (CHARLOT 2000, p. 32).

A maneira como a escola organiza suas atividades escolares e a atitude da família frente aos estudos escolares de seus filhos pode ocasionar o abandono da escola pela criança? Qual o papel da escola e da família, as quais são instituições responsáveis diretamente pela formação político-social da criança? O que pensa a escola, a família e a criança a respeito da evasão escolar?

Objetivamente, o que estas instituições têm feito diante da criança que evade? Em face destes questionamentos, dois deles se destacam, quais sejam: a) o que pensa a escola, a família e a criança a respeito da evasão escolar? e, b) objetivamente, o que estas instituições têm feito diante da criança que evade? Assim é que se abordarão tais questões no decorrer desta pesquisa como forma de analisar, compreender e até mesmo contribuir para mudar a realidade da Unidade Escolar Maria de Carvalho em Santo Antônio de Lisboa – PI.

## **O combate a Evasão**

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado já contando com a desistência de muitos ao longo do ano letivo.

As consequências da evasão escolar podem ser verificadas com mais intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em conflito com a lei, onde os percentuais de presos e internos analfabetos, semialfabetizados e/ou fora do sistema de ensino quando da prática da infração que os levou ao encarceramento margeia, e em alguns casos supera, os 90% (noventa por cento). Neste caso, ante as pesquisas realizadas constatamos que

## REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DO 6º AO 9º ANO DA UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO EM SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI

no município de Santo Antônio de Lisboa-PI são raríssimos os casos desta natureza, e a escola pesquisada não apresenta tais estatísticas.

Assim sendo, é deveras evidente que compete às escolas, bem como aos respectivos sistemas de ensino, a criação de mecanismos próprios, em ambos os níveis, que estejam articulados com a rede de atendimento à criança e ao adolescente existente no município de Santo Antônio de Lisboa-PI, na Secretaria Municipal de Educação. A Lei nº 8.069/90, nos artigos 86 e 88, incisos I e III e também nos artigos 101 e 129, aborda o combate à evasão escolar em caráter preventivo, de modo a evitar, o quanto possível, o atingimento do percentual de faltas a que se refere o art.12, inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 supracitado (BRASIL, 1990).

Nessa perspectiva, uma vez apurado que um aluno atingiu determinado número de faltas, consecutivas ou alternadas (número este que por óbvio deve ser consideravelmente inferior ao percentual máximo aceito), a própria escola deve já procurar interceder diretamente junto à sua família, de modo a apurar a razão da infrequência e, desde logo, proceder às orientações que se fizerem necessárias, num verdadeiro trabalho de resgate do aluno infrequente.

Caso persista a infrequência, a própria escola deve providenciar uma avaliação mais detalhada de sua condição sócio familiar e, também, submeter o aluno a uma avaliação médica e psicológica, para o que deverá acionar diretamente profissionais, serviços e programas próprios existentes nos sistemas de ensino e de saúde.

Entrando na rede de atendimento, com a presumível articulação dos diversos programas que integram o art.86 da Lei nº 8.069/90,

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 1990, S.p).

Posteriormente o aluno deverá ser encaminhado de forma automática (embora criteriosa), às intervenções e equipamentos que se mostrem necessários para promover seu retorno - com aproveitamento, aos estudos escolares, sem é claro perder de vista que o referido atendimento se estende também à sua família, à qual cabe ser orientada, trabalhada e, se for o caso, tratada, de modo a cumprir seu indelegável papel nesse processo de reintegração escolar.

Outra medida não deve ser adotada, apenas caso esgotados todos os recursos de que a escola e o sistema de ensino dispõem, é que se deverá efetuar a comunicação das faltas reiteradas (com um relatório das intervenções já realizadas), ao Conselho Tutelar e demais autoridades públicas relacionadas no art.12, inciso VII da Lei nº 9.394/96,

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...)

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996, S.p).

E para tanto, é claro, sequer é necessário atingir o percentual de 50% (cinquenta por cento) do máximo de faltas admitido em lei, pois se repita o objetivo do citado dispositivo, assim como de toda a sistemática estabelecida pelas Leis nº 9.394/96 e 8.069/90, é com a prevenção da ocorrência da evasão escolar, e isto deve ocorrer no dia-a-dia da escola.

A atuação que se espera da escola com vista ao combate à evasão escolar não se resume, pois, à singela e burocrática comunicação do atingimento, por parte de um ou mais de seus alunos,

do percentual a que se refere o art.12, inciso VIII da Lei nº 9.394/96, mas sim deve em muito a preceder, através da criação e do acionamento de mecanismos internos e em nível de sistema de ensino, que estejam por sua vez articulados com toda rede de atendimento à criança e ao adolescente existente no município, que permitam o resgate do aluno infrequente ou já evadido, a orientação e responsabilização de sua família, muito antes daquele marco, que se espera não seja atingido.

## **FATORES CONTRIBUINTES PARA A EVASÃO ESCOLAR**

Entre as múltiplas causas da evasão escolar discutidos, aparecem como pano de fundo o descumprimento da legislação educacional na área e também a falta de perspectiva e interesse dos pais em cumprir a função que lhes cabe. Das 126 (cento e trinta e seis) crianças e adolescentes com idade escolar entre 11 e 14 anos, da Unidade Escolar Maria de Carvalho, verificou-se o abandono da escola, sobretudo, pelos seguintes motivos:

### **a) Para trabalhar:**

Um fator relevante de evasão escolar está relacionado à necessidade dos filhos de trabalhar para ajudar na renda familiar, onde dentre os alunos pesquisados 16 (dezesesseis) já deixaram de estudar para trabalhar.

O E.C.A., capítulo V, artigo 60 proíbe qualquer trabalho a menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz. “Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 1990, S.p).

No entanto, o que vemos são crianças não só trabalhando, mas trabalhando em locais impróprios. O problema é que nem sempre existe o bom senso dos pais. Porém, estes pais que também começaram a trabalhar muito cedo não acham apenas natural, mas também de extrema necessidade que seus filhos trabalhem para que assim possam diminuir a miséria em que vivem.

A evasão escolar como consequência da necessidade de aumento da renda familiar tem seus maiores índices nos meses em que há a colheita do Caju, pois há oferta de trabalho temporário uma vez que a cultura do caju apresenta-se como base da economia do município de Santo Antônio de Lisboa – PI. Momento em que se destaca a importância do diálogo entre diretores, professores, coordenadores e os pais e, se for preciso, relatar aos conselhos tutelares as causas do abandono escolar.

### **b) Problemas com professores e/ou funcionários da escola:**

Verificou-se também que a evasão se dá pelo fato da escola, na maioria das vezes, não parecer muito atrativa para os alunos devido a problemas, entre outros, com professores e diretores em virtude de questões políticas decorrentes de disputas locais a cargos eletivos.

O artigo 57 do ECA coloca como dever do poder público “o estímulo a pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório”. O mesmo Estatuto no artigo 53, inciso II assegura à criança e ao adolescente o direito de ser respeitado por seus educadores, porém, o que verificou na pesquisa são educadores às vezes sem a formação necessária, não estando para se posicionar diante da realidade social em que seus alunos estão inseridos, o que por sua, pode gerar preconceitos e afastamentos da escola.

## **REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DO 6º AO 9º ANO DA UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO EM SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI**

### **c) Problemas com documentação e transporte**

Em relação à falta de documentos, evidenciamos que são muitas as crianças e adolescentes que estão fora da escola por falta de documentação. Nesta escola, tendo como base o universo de crianças pesquisadas observou-se a existência de margem considerável em idade escolar que deixaram de efetuar sua matrícula por não possuírem a documentação exigida para tal e a distância entre suas residências e a escola (que se materializa na falta de transporte escolar) outro fator agravante.

Em relação a isso o ECA no capítulo II, artigo 136, referente às atribuições do Conselho Tutelar diz que este deve “requisitar certidões de nascimento e de óbito de crianças ou adolescentes quando necessário”, diz ainda, no artigo 102 que “se verificada a inexistência de registro anterior o assento de nascimento da criança ou adolescente será feito à vista dos elementos disponíveis mediante requisição da autoridade judiciária”.

## **CARACTERIZAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS ATORES SOCIAIS PESQUISADOS: PAIS, ALUNOS, PROFESSORES E CORPO ADMINISTRATIVO**

### **Na ótica dos professores**

Conforme professores entrevistados, as razões para a evasão escolar dos alunos podem estar enraizadas na família, na criança e na escola. Segundo os professores, a família é uma instituição carregada de problemas afetivos e financeiros, mas que, se esta procurasse mais a escola e se interessasse mais pelo saber da criança, talvez fosse possível evitar a evasão escolar.

Quanto à escola, esta pode ser responsável pela evasão escolar dos alunos tanto pela figura do Professor - na forma como ministra suas aulas, na maneira de transmitir os conteúdos - como pela falta de uma política da escola que propicie uma maior integração com a família.

Quanto à responsabilidade da criança pela sua evasão, segundo os professores, esta se dá por falta de interesse do aluno, da sua não participação nas atividades, da falta de perspectiva de vida, e da defasagem de aprendizagem trazida das séries anteriores.

Além destes, os professores apontam, ainda como determinantes da evasão, as dificuldades de aprendizagem, o preconceito e a má companhia. A má companhia, segundo eles, consiste, por um lado, na formação de grupos para conversas durante o período de aulas, e por outro, nas relações estabelecidas com outros jovens fora do ambiente escolar que acabam fazendo com que os alunos deixem de frequentar a escola ou de participar das atividades escolares.

### **A visão do diretor, do coordenador pedagógico e do supervisor da escola**

Segundo o diretor, o coordenador pedagógico e para o supervisor da escola, a evasão escolar é consequência da desestruturação familiar, dos problemas familiares como a pobreza, a necessidade dos filhos trabalharem para ajudar a família e a ausência dos pais no acompanhamento dos estudos dos filhos, além do desemprego e da baixa escolaridade dos pais.

Em síntese, os fatores responsáveis pela evasão escolar na visão do diretor, coordenador pedagógico e do supervisor encontram-se, em maior parte, fora da escola.

### **Na ótica dos pais/responsáveis**

Para os pais/responsáveis, a escola é uma instituição social que possibilita aos seus filhos um futuro melhor e é devido a esta compreensão que pais/responsáveis conversam com os filhos

sobre a importância da escola e do retorno aos estudos, ainda que, às vezes, a própria família, conforme a situação seja levada a tirar seus filhos da escola.

Na perspectiva dos pais/responsáveis, os fatores determinantes da evasão escolar dos filhos devem-se à “má companhia” e à violência no interior da escola. No que tange à “má companhia” os pais/responsáveis em geral, afirmam que esta é consequência da necessidade de se ausentarem para trabalhar durante o dia todo e, em virtude disto, não têm tempo para acompanhar seus filhos, não somente no que diz respeito às atividades escolares, mas também, no que diz respeito às amizades.

## **O olhar dos alunos**

Na visão dos alunos, a escola é uma instituição almejada e desejada, e é em razão disto que estes voltaram a estudar por decisão própria. Para eles, a escola é um espaço onde se constrói amizades, possibilita um futuro melhor e também realiza atividades prazerosas como ler, estudar e brincar. Nesse sentido, não ir à escola, é não ver os colegas perto de novo, é ter inveja de quem está estudando, é sentir “falta” dos amigos, das brincadeiras, enfim da recreação.

Dentre as situações, os alunos apontaram o desemprego dos pais, a necessidade da criança em trabalhar para ajudar a família, os problemas familiares que desmotivam a criança a continuar frequentando as aulas e, o desinteresse pelo estudo. Também são apontados pela criança, fatores internos da Escola, como brigas, bagunça e o desrespeito para com os professores. Outro problema comum é a falta de informação dos pais quanto à necessidade do pedido de transferência da criança na escola anterior para apresentação e matrícula na nova escola. Este documento possibilitará a permanência e continuidade dos estudos, sendo que, também é dever da escola ao tomar conhecimento de que um aluno está se retirando da mesma providenciar-lhe a transferência.

Entre eles, a dificuldade que acompanha os portadores de deficiência que deveriam frequentar escolas de educação especial de acordo com suas habilidades, ou que as escolas de ensino regular, hoje, de acordo com a LDB 9394/96, têm de inserir alunos portadores de necessidades especiais em turmas regulares, mas na maioria das vezes não possuem estrutura para tal. Exposta a escola à esta situação, fica difícil receber e trabalhar com alunos PNE's, sem a devida formação ou preparo/orientação. Isto é lógico, contribui ao comprometimento da qualidade do ensino e a oferta da escola.

## **METODOLOGIA**

A evasão escolar é um tema que nos possibilita uma reflexão acerca do papel da escola e da família enquanto formadores de pessoas que estarão assumindo responsabilidades sociais. Responsabilidades essas que somam um grupo de fatores que intervêm de forma positiva ou não.

Nesse contexto, escola e família se tornam os responsáveis pela formação de cidadãos que tenham a capacidade de atingir as exigências da atual sociedade. Mas, infelizmente surge um fator que há muito tem causado preocupação por parte de alguns professores; estamos falando sobre a “evasão escolar”.

A pesquisa pretendeu-se a fazer “Reflexões sobre a evasão escolar do 6º ao 9º ano da Unidade Escolar Maria de Cavalho em Santo Antônio de Lisboa – PI”, enfocando o papel de professores, família, alunos e demais participantes da comunidade escolar, como maneira de se tomar conhecimento das principais causas que contribuem para a ocorrência daquela.

Esse trabalho caracteriza-se por uma pesquisa explicativa, pois, segundo Gil (2006, p. 42)

## REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DO 6º AO 9º ANO DA UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO EM SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI

[...] essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explico a razão, o porquê das coisas.

Para maior embasamento teórico foi realizado um estudo bibliográfico por meio de leituras de livros, jornais, revistas, periódicos, bem como, sites de internet, dos quais foram feitos fichamentos e resumos adquirindo-se assim o maior número possível de informações para o enriquecimento da temática abordada.

A amostra foi retirada de 04 (quatro) turmas: 6º, 7º, 8º e 9º, constituiu-se por 40 alunos [10 de cada série]. Participaram também: 6 (seis) professores, 2 (dois) de português, 1 de história, 1 de matemática, 1 de ciências e 1 de artes. Além do diretor, coordenador, supervisor e 8 (oito) pais de alunos.

Primeiramente a pesquisa observou a escola a ser estudada, escolheu as turmas participantes da mesma, bem como, os professores e alunos. E, com o intuito de obter informação sobre a evasão escolar, aplicou questionários abertos a todas as categorias envolvidas. Sendo que, este estudo fora realizado no período em que o ano letivo escolar de 2015 já havia se encerrado.

A coleta de dados foi baseada nos documentos da escola, Secretaria de Educação Municipal, dados retirados de sites, no período correspondente ao ano letivo de 2015.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação à evasão escolar, verificamos que muitos alunos do ensino fundamental evadem e diversos são os fatores responsáveis e que refletem a nível nacional, estadual e local essa situação no contexto educacional. No ano de 2015, segundo dados obtidos junto à Escola, verificamos que houve 9,5% de alunos evadidos, enquanto que em 2013 este número foi de 10,1%, o que representa uma evolução dos que fazem o corpo administrativo, e docente da Unidade Escolar Maria de Carvalho. No entanto, o abandono escolar ainda persiste.

O fracasso escolar é tratado a partir de duas abordagens diferentes; que são os fatores externos e de fatores internos. Dentre os fatores externos, são apontadas as necessidades de o aluno trabalhar, as condições básicas para a aprendizagem pela criança, incluindo-se a desnutrição e as desvantagens culturais, e as condições da família destacando-se o nível de escolaridade dos pais e o não acompanhamento dos filhos em suas atividades escolares. E dentre os fatores internos, ressalta-se a não valorização pela escola do universo cultural da criança através do uso de uma linguagem diferenciada, as precárias condições de trabalho e os elementos afetivos na relação professor-aluno.

Na pesquisa realizada com os pais, a escola e com o aluno revelou-se que vários dos fatores já apontados por outros estudos também foram apresentados e, além destes, outros foram mencionados como a violência, as drogas, as amizades e a defasagem de aprendizagem trazida das séries anteriores. Em relação à violência praticada no interior da escola, os pais afirmam que, esta, é em grande parte, resultante da falta de controle interno da própria instituição escolar.

No que tange à defasagem de aprendizagem, para os professores esta é um dos empecilhos à permanência do aluno na escola, pois acreditam que, em virtude desta defasagem, os alunos não conseguem acompanhar as atividades escolares, e conseqüentemente acabam abandonando a escola. Em face disto, os professores acreditam que a construção de uma política de integração entre escola e família dos alunos seria um fator de suma importância tanto na prevenção da evasão, quanto na re/inclusão da criança na vida escolar.

A Instituição Escolar, contraditoriamente ao seu discurso, o qual consiste em ressaltar a necessidade de se levar em consideração a realidade social que cerca o aluno para o desenvolvimento do seu processo educativo, desconhece esta realidade na medida em que, salvo algumas exceções, não entra em contato com a família da criança, passando a tratar o aluno dissociado do contexto em que o mesmo se insere.

No âmbito das relações externas, a escola responsabiliza a família e suas condições de vida pela evasão escolar da criança e no âmbito das relações internas, atribui à criança e até mesmo ao professor, como se ambos fossem imbuídos de total autonomia frente às questões sociais e às políticas educacionais.

Os pais, por sua vez, internalizam a evasão como se esta fosse de sua responsabilidade embora perceba a contradição nos fatos existentes em seu interior, como por exemplo, a existência concomitante de evasão de um filho e a permanência e êxito escolar de outro. Apesar de culpar-se a si própria pela desistência dos filhos, a família percebe que há outros fatores que também são contribuintes na evasão, como a má companhia e a falta de controle interno na Escola.

O aluno também internaliza em parte a evasão escolar como de sua responsabilidade em virtude de suas atitudes para com os colegas (brigas), o professor (desrespeito) e próprio estudo (desinteresse). Mas, por outro lado, percebe também que algumas destas atitudes relacionadas à evasão não estão dissociadas da vida social e de situações vivenciadas pela família como o desemprego, a separação conjugal e outras.

Ainda como exemplo de situações complexas e relacionadas à questão da evasão escolar, os resultados obtidos revelam a existência, de um lado, de alunos que, não somente diante de dificuldades ou de falta de interesse, abandonam a escola, mas também, de outro lado, aqueles que, apesar de participar e desenvolver com facilidade as atividades escolares, também evade, ainda que por motivos diversos.

Com base na sistematização e análise dos dados, foi possível identificar que a evasão escolar entre alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental na Unidade Escolar Maria de Carvalho, é um aspecto presente na percepção dos professores e pessoal técnico-administrativo, mas um aspecto ainda carente nas ações político-administrativas desta unidade escolar pesquisada.

Contudo, o fato da escola pesquisada não ter ainda desenvolvido um projeto político que norteie a sua prática em relação à criança que evade, não quer dizer que inexistem, em seu interior, ações preventivas que amenizem o índice de evasão, ainda que tais ações se deem de maneira esporádica e isolada.

É interessante observar que, embora os professores não tenham estabelecido contato com a família, estes, por um lado, esperam que a família venha até eles para se informar acerca dos acontecimentos da escola, em especial, sobre o comportamento e desempenho de seu filho, sem criar estratégias para que tal aconteça. Em relação à família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constatou que tanto a escola quanto à família, não tem feito o suficiente pela criança que evade. No que se refere à evasão, o que tem sido feito são ações isoladas com crianças que frequentam a escola, e não às crianças que a abandonaram.

Frente à complexidade da questão e dos problemas hoje enfrentados pelas famílias e pelas escolas públicas brasileiras, pouco ou quase nada se pode exigir, tanto por parte dos pais/responsáveis como por parte dos profissionais da escola. Porém, crê-se que se é possível destinar uma sugestão, a primeira é de caráter preventivo, tendo por objetivo trabalhar com as crianças

## REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DO 6º AO 9º ANO DA UNIDADE ESCOLAR MARIA DE CARVALHO EM SANTO ANTÔNIO DE LISBOA-PI

que estão em sala de aula apresentando-lhes a importância da formação escolar em sua vida e incentivando-as a participarem das atividades escolares.

Paralelamente a estas atividades, a escola poderia buscar a participação da família no processo de formação de seus filhos. A escola poderia ainda discutir a relação professor-aluno entendendo que essa relação transcende o espaço da sala de aula, uma vez que a formação educacional abrange a vida social, econômica, política e cultural da criança.

A segunda sugestão consiste na definição de estratégias que possibilitam a re/inclusão da criança na escola. Esta proposta perpassa fundamentalmente pela re/construção democrática de um projeto político-pedagógico por parte da escola e seus segmentos. É imprescindível que a escola garanta neste processo, a participação da família, das demais instâncias responsáveis pelos aspectos sócio-educacional da criança e da Associação de Moradores e que, conjuntamente se articulem, lutem e reivindiquem junto ao poder público, apoio, orientação e acompanhamento, recursos materiais e de pessoal, espaços físicos, para atividades específicas para que o aluno possa retornar à escola.

### Referências

ARROYO, M. A escola possível é possível. In: \_\_\_\_\_. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

BRANDÃO, Z. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069 de 13 de Julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Institui a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CECCON, C. **A vida na Escola e a Escola da vida**. 15. ed. São Paulo: Vozes, 1982.

CATANI, M. N. A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed., São Paulo: Moraes, 1980.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1991.

GIANNELLA Jr., F. Ensino Fundamental em Reforma. **Revista Família Cristã**, São Paulo, n. 742, 1997.

GOMES, C. A. **A Educação em perspectiva sociológica**. 3. ed., São Paulo: EPU, 1994.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LAHOZ, A C. Na Nova Economia a educação é um insumo cada vez mais importante. Com investimentos, políticas consistentes e continuidade, o Brasil melhora suas chances de prosperar. **Revista Exame**. Ano 34, n. 75, p. 173-180. abr. 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 26. ed., São Paulo: Atlas, 1991.

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 10. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RODRIGUES, J. R. T. Evasão e repetência do Ensino de Primeiro Grau. Um fenômeno conjuntural ou estrutural? **Revista Educação**. Ano 1, n.3, p. 20-22, abr./jun. 1984,

SILVA, A. V. da. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. **Revista Perspectiva**. v. 25, n. 86, Erechim, p. 1-28, jun. 2000.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed., São Paulo: Ática, 1997.

TRIVINÕS, A N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.