

COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi
Silmar José Spinardi Franchi

TEMAS EM EDUCAÇÃO

entre questões recorrentes e possibilidades



COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi
Silmar José Spinardi Franchi

TEMAS EM EDUCAÇÃO

entre questões recorrentes e possibilidades



| São Paulo | 2022 |





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T278

Temas em educação: entre questões recorrentes e possibilidades
/ Organizadores Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi,
Silmar José Spinardi Franchi. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-553-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95538

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Metodologia. 4. Identidade.
5. Estética. 6. Comunicação. I. Martin-Franchi, Giovanna Ofretorio
de Oliveira (Organizadora). II. Franchi, Silmar José Spinardi
(Organizador). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-552-1

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Gpointstudio, Rawpixel.com, Stockking, Mego-Studio, Freeograph, Drobotdean, Wavebreakmedia, Yanadjana, User15160105, Freepik - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Among Personal Use, Gobold Thin
Revisão	Os organizadores e autores
Organizadores	Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi Silmar José Spinardi Franchi

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 2



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil





Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzinski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Prefácio

A organização deste livro permitiu reunir uma amplitude de contribuições para o enriquecimento dos debates na área da Educação. Devido à multiplicidade de temas e abordagens, optou-se por minimamente categorizar os capítulos em áreas gerais *Educação Superior*, *Educação Infantil*, *Gerais* e *Ensaio*.

O primeiro capítulo traz uma análise de artigos científicos na área de Educação que se valeram do Estado da Arte como metodologia de tratamento dos dados. A pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estado do conhecimento analisou 61 artigos científicos que além de utilizarem o Estado da Arte como metodologia, indicaram o referido termo no título do artigo científico. A análise indicou ainda o uso inexpressivo de aporte teórico específico sobre Estado da Arte, o uso do termo Estado da Arte como adjetivação da pesquisa, sem que haja a definição do método, e a relevância de dois estudos como aporte teórico.

No segundo capítulo, o texto apresenta um levantamento das pesquisas sobre trabalho e formação docente que têm como campo de investigação o Território de Identidade Sertão Produtivo, região do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia. Inicialmente, traz considerações acerca dos aspectos relacionados às categorias trabalho docente e formação docente; pelo estado do conhecimento e abordagem qualitativa, o texto destaca os resultados do estudo, os quais evidenciam que ainda é carente a realização de pesquisas sobre trabalho e formação docente no território analisado, abrindo possibilidades para os sujeitos que querem se inserir na pesquisa acadêmica sobre o ofício de ser professor/a.



Ainda sobre desafios na Educação em geral, principalmente na Educação Superior, o terceiro capítulo aborda a necessidade de mudanças no âmbito do conceito de *Design* nos cursos superiores, já que as transformações mais contundentes numa sociedade estão relacionadas com a Educação, de acordo com os desafios contemporâneos. Questiona-se acerca da possível contribuição que a Estética poderia oferecer ao processo educativo na área do Design e a presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre as relações entre Estética, Design e Educação, com vistas a fomentar discussão e trazer contributos que possam respaldar a Educação Estética em cursos superiores de Design.

Na sequência, o quarto capítulo aborda as potencialidades do movimento de acesso livre e cultura aberta no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Tal investigação cartografou o movimento da cultura livre e de acesso aberto no ambiente da UFAM e traçou um percurso histórico dele. A metodologia adotada foi à cartografia Deleuze-guattariana, que dialoga com o hipertexto de Lévy (1993), usando pesquisa documental. No ambiente amazônico, a discussão sobre o tema pode contribuir para redimensionar a educação e o acesso à informação e ao conhecimento, diminuindo a distância entre sujeitos e saberes científicos.

O capítulo quinto apresenta uma comparação entre dois currículos de formação de professores, um do Brasil e outro da Espanha a partir de uma experiência de intercâmbio estudantil para uma Instituição de Ensino Superior espanhola, durante a graduação no curso de Pedagogia. Os resultados indicaram que enquanto a matriz brasileira é mais generalista, formando professores para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ambientes informais do ensino, a matriz espanhola é mais robusta, dando maior enfoque para a formação específica direcionada para uma única etapa de ensino.



A partir do sexto capítulo, a área Educação Infantil entra em evidência. Em um estudo sobre linguagem, tendo por base uma pesquisa descritiva de cunho quantitativo e qualitativo, foi realizada uma sondagem diagnóstica para investigar o nível e hipótese da escrita dos indivíduos e como procedimento de coleta de dados, foi elaborado um questionário através do aplicativo Google Forms®, a fim de construir entendimento sobre o referido tema. Para a construção de dados foram realizadas 10 sondagens diagnósticas da escrita, em crianças de 4 a 8 anos, todas devidamente matriculadas e frequentando aulas por meio de ensino remoto, devido ao atual período pandêmico. O trabalho visou constatar a importância do conhecimento sobre as fases da escrita, bem como a relevância da mesma para o processo evolutivo da criança, relatando a importância da atuação da fonoaudiologia. Como conclusão notificamos o conhecimento dos sujeitos acerca da Psicogênese da Língua Escrita e com a sondagem diagnóstica, como a criança desempenha uma escrita silábica.

Na sequência, o sétimo capítulo expõe a influência negativa no desenvolvimento dos processos da fala em crianças expostas precocemente e excessivamente às mídias digitais, tendo como parâmetro o modelo típico de desenvolvimento de fala abordados pela literatura, usando pesquisa de cunho quantitativo, mediante um questionário online. Os participantes foram pais de crianças de idade entre 12 meses e 3 anos. Foi possível notar uma relação de crianças que possuem atraso de fala com o uso precoce e tempo excedido ao uso de mídias digitais. Esse estudo pôde ressaltar a importância de profissionais na promoção e manutenção da saúde e do desenvolvimento da fala da criança, bem como os aspectos que podem ser considerados para o seu desenvolvimento infantil.

O capítulo oitavo apresenta um recorte/versão da evolução das práticas em que se processa a aprendizagem, práticas que ao invés de focar apenas no conteúdo, aspiravam desenvolver os aprendizes para



serem sujeitos ativos que se adaptam a diferentes situações e conseguem conviver com diferentes grupos. Este trabalho também invoca o relato de uma atividade realizada em uma sala de Educação Infantil, de uma escola particular, no Brasil. A atividade teve como objetivo incluir uma criança de 6 anos com autismo severo por meio da pintura.

Há, no capítulo nono, a proposta de uma atividade que levante questionamentos e que trabalhe o protagonismo juvenil em sala de aula, destacando a forma como o valor liberdade e o seu respectivo antivalor opressão se apresentam nas obras selecionadas, pela exploração de dois textos infantojuvenis: o conto de fadas canônico Cinderela, dos irmãos Grimm; e a obra História Meio ao Contrário, de Ana Maria Machado, à partir da vocação de Ser Mais, citada por Paulo Freire.

Temas classificados como gerais são apresentados a partir do décimo capítulo. Nesse trabalho há uma reflexão a respeito do conceito de violência simbólica em uma perspectiva escolar explorando a continuidade das relações entre indivíduos e práticas nesse espaço. Foram reunidos alguns indícios que destacam a ingerência da violência simbólica a partir dos pressupostos teóricos em Pierre Bourdieu.

O décimo primeiro capítulo tem como objetivo demonstrar que o livro eletrônico é uma inovação e que pode contribuir muito para a formação de novos leitores, considerando a era digital em transformação, esse estudo por meio de pesquisa bibliográfica descritiva, aponta que durante muito tempo, o saber foi constituído pelas páginas do livro impresso, mas a ciência evoluiu e com ela surge à tecnologia que veio facilitar a vida humana, inclusive na literatura, em especial, a cultura do carimbó na literatura digital. Ao abordar sobre a literatura e a formação do novo leitor ressalta-se um trabalho social que inclui diversos atores.

Por fim, temos dois ensaios. O primeiro ensaio (capítulo doze) busca compreender o contexto de ensino híbrido na perspectiva dos multiletramentos para (re)pensar a educação para além das emergências



impostas pelo enfrentamento à pandemia da covid-19, considerando a autonomia dos sujeitos e a humanização. São tecidas considerações sobre como os sujeitos que protagonizaram esse contexto traçaram os caminhos para tornar o ensino viável, seguidas de reflexões sobre os novos cenários, mudanças e adaptações necessárias para uma aprendizagem significativa, diante do retorno ao ensino presencial em meio às fragilidades da educação.

O último capítulo encerra a obra, com o ensaio que concebe a educação no espaço escolar, pensada na interface com a formação humana em vista do enfrentamento das desigualdades. A metodologia consistiu numa revisão de literatura dos temas e uma análise conceitual. O desenvolvimento foi feito em três partes: problematização ao modo de introdução, seguida pela produção de sentidos sobre educação, formação humana e desigualdades, e por fim, o ensaio analítico aproximando os três conceitos.

Esta coletânea apresenta diferentes perspectivas, abordagens diversas e principalmente amplitude de assuntos. E esperamos que este livro corrobore para discussões aprofundadas sobre as temáticas aqui apresentadas e motive os profissionais da grande área da Educação a engendram caminhos ainda não pesquisados.

Os organizadores



Sumário

Capítulo 1

**O Estado da Arte
nas pesquisas em Educação:**
um panorama dos artigos científicos..... 17

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi
Silmar José Spinardi Franchi

Capítulo 2

**As pesquisas sobre trabalho
e formação docente no Território
de Identidade Sertão Produtivo Baiano..... 36**

Ginaldo Cardoso de Araújo
Marinalva Nunes Fernandes
Iamara Junqueira Sousa Carvalho
Lucas dos Santos Porto
Marcos Alves Batista
Maria de Lourdes do Carmo Souza Duca
Marta Juvênia Navarro Caramelo
Murilo Rocha Ferreira

Capítulo 3

**A Educação Estética
e a Relação entre Educação e Design..... 57**

Humberto Costa
Tania Stoltz
Trajano Felipe Barrabas Xavier da Silva





Capítulo 4

**Comunicação científica
e movimento de acesso aberto:**

constituição e potencialidades
para o processo educacional no PPGE/UFAM 80

*Luiz Fernando Correia de Almeida
Hellen Cristina Picanço Simas*

Capítulo 5

**Formação de professores
no contexto brasileiro e espanhol:**

uma análise comparativa..... 98

*Franciele dos Santos
Ketilin Mayra Pedro*

Capítulo 6

**Achados no desenvolvimento
da linguagem escrita silábica
em crianças de 4 a 8 anos 117**

*Anna Luísa Pessanha dos Santos
Clévila de Souza Paula Nogueira
Fernanda Gomes da Silva Figueiredo
Rauane Pessanha de Souza
Elizabeth Matilda Oliveira Williams
Moniki Aguiar Mozzer Denucci*

Capítulo 7

**A era digital e o atraso de fala:
uma nova visão acerca das mídias digitais..... 144**

*Elizabeth Matilda Oliveira Williams
Moniki Aguiar Mozzer Denucci
Carlos Henrique Medeiros de Souza
Leonard Barreto Moreira*



Capítulo 8

**A case study on inclusive planning
for development of child with autism..... 162**

*Brenda Mourão Pricinoti
Lorraine Caroline Nicomedes
João Vítor Sampaio de Moura
Stefanne de Almeida Teixeira*

Capítulo 9

**A Vocação de Ser Mais em Cinderela,
dos Irmãos Grimm, e História Meio
ao Contrário, de Ana Maria Machado..... 181**

Francisca Patrícia Pompeu Brasil

Capítulo 10

**Violência simbólica:
a máscara do convencimento 201**

Geraldo de Andrade Fagundes

Capítulo 11

**A cultura do Carimbó na literatura digital
e a formação de novos leitores.
Realidade ou utopia?..... 224**

*Leika Cristiane Ribeiro da Costa
Kátia Regina de Souza da Silva
Ivan ia Corrêa da Silva*



Capítulo 12

**A educação e suas formas híbridas
na perspectiva dos multiletramentos:**

em busca da autonomia dos sujeitos
e sua formação para a humanização..... **240**

Aurélio Takao Vieira Kubo

Cláudia Leão de Carvalho Costa

Ione Aparecida Neto Rodrigues

Liliana Souza da Silva Silveira

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

Rafael Vicente Ferreira

Capítulo 13

**Interfaces entre formação humana
e educação escolar, e o enfrentamento
das desigualdades no Brasil.....** **268**

Paulo Henrique Cavalcanti

Sobre os organizadores..... **285**

Sobre os autores e as autoras..... **286**

Índice remissivo..... **294**

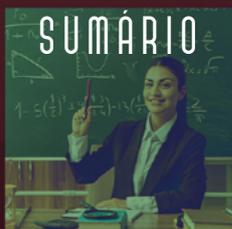
1

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi
Silmar José Spinardi Franchi

O ESTADO DA ARTE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: um panorama dos artigos científicos

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95538.1





Resumo: Este estudo versa sobre a análise de artigos científicos que valeram-se do Estado da Arte como metodologia de tratamento dos dados. A pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estado do conhecimento analisou 61 artigos científicos que além de utilizarem o Estado da Arte como metodologia, indicaram o termo no título do artigo científico. Compreende-se que o termo Estado da Arte foi indicado como tema, por estar presente no título dos artigos científicos, bem como aporte teórico-metodológico dos estudos. A análise dos dados indicou dez eixos temáticos abordados por meio da metodologia indicada, com ênfase no eixo temático Educação, que apresentou ainda 15 categorias temáticas. A análise apresentou ainda o uso inexpressivo de aporte teórico específico sobre Estado da Arte, o uso do termo Estado da Arte como adjetivação da pesquisa, sem que haja a definição do método, e a relevância de dois estudos como aporte teórico.

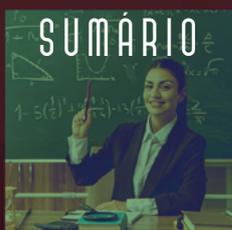
Palavras-chave: Educação; Estado da Arte; Panorama de artigos científicos; Produções científicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a discutir as questões relacionadas às pesquisas na área da Educação, que utilizam a abordagem do Estado da Arte como metodologia de coleta e análise dos dados. O objetivo versou em tecer além do panorama das pesquisas e produções científicas que se valeram do Estado da Arte para desenvolver seu percurso teórico-metodológico, compreender os principais aportes teóricos usados para a discussão no contexto do Estado da Arte, bem como as principais temáticas abordadas.

Para tal, esta pesquisa de cunho qualitativo (BOGDAN; BICKLEN, 1997), apresentou aporte teórico da análise de conteúdo, especificamente a análise temática em Bardin (2011) e Franco (2003), a análise documental em Cellard (2008), a teorização sobre o Estado da Arte em Romanowski (2002), Romanowski e Ens (2006), Ferreira (2002) ente outros. O estudo busca ainda corroborar para ao desenvolvimento da área da Metodologia da Pesquisa Científica em Educação, com o intuito de fomentar a discussão sobre as tessituras referentes as pesquisas denominadas Estado da Arte.

O termo Estado da Arte teve origem na literatura científica americana (BRANDÃO *et al.*, 1986) e aos poucos foi conquistado espaço na comunidade científica brasileira como metodologia de tratamento e análise de dados. Silva *et al.* (2020) consideram que o Estado da Arte como modalidade de revisão bibliográfica permite desenvolver um diálogo com os demais pesquisadores de áreas afins, proporcionar uma riqueza de dados produzidas na própria área de pesquisa, além de resultar em um acervo amplo de diferentes tipos de pesquisas, que apresentam ênfases, aprofundamento e inúmeros registros. Porém, é preciso atentar-se para produzir por meio do Estado da Arte não apenas uma coletânea de referências bibliográficas, mas produzir discussões e análises de maneira a propiciar, segundo indica Sposito (2009), um diálogo horizontal entre os pesquisadores que dissertam sobre o mesmo tema.

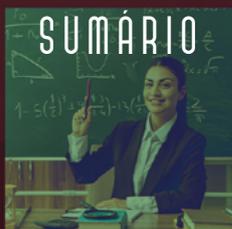


O uso desta metodologia de tratamento e análise dos dados é considerada recente no Brasil e assim como Silva *et al.* (2020) compreendemos que seu uso é considerado importante e defendido por diversos pesquisadores, pois esta metodologia auxilia no acompanhamento das mudanças nas ciências, além de demarcar vários elementos e aspectos que compõem o conhecimento científico.

Neste sentido, o estudo em questão foi desenvolvido em quatro seções. A primeira seção intitulada “O Estado da Arte como metodologia de pesquisa” elucida as teorizações sobre a metodologia abordada a partir dos referenciais teóricos adotados. A segunda seção intitulada “A relevância em estudar os temas nas produções científicas” indica a relevância de se pesquisar os temas abordados nas produções científicas como meio de ampliação e conhecimento da área estudada. A terceira seção “Percurso metodológico e análise dos dados” apresenta o percurso de coleta, tratamento e análise dos dados, indicando os principais resultados e contribuições da pesquisa. A quarta e última seção intitulada “Considerações finais” elucida por meio dos resultados da pesquisa os avanços, lacunas e possibilidades frente ao Estado da Arte como metodologia de pesquisa na área da Educação.

O ESTADO DA ARTE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como um estado do conhecimento do tipo revisão integrativa ou estudo integrativo. Possui caráter bibliográfico, pois os dados coletados e analisados foram produções científicas em formato de artigo científico divulgados em periódicos científicos online.



As pesquisas bibliográficas em Severino (2007, p. 122) são definidas como pesquisas realizadas “a partir de um registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” e partem de “dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores”, desse modo, são pesquisas também de caráter bibliográfico, porque partem de produções científicas já existentes.

Em Ferreira (2002, p. 257-258), são pesquisas que “parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”, buscando “responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” e “de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários”.

Este estudo de cunho integrativo consistiu em compreender o fenômeno analisado de maneira completa, podendo ainda enfatizar determinado elemento presente nas produções científicas analisadas como os tipos de metodologia e os problemas relacionados à área de pesquisa, os conceitos presentes em estudos da área, revisar teorias e evidências teóricas, ou, mesmo, identificar um tipo específico de tópico ou assunto.

A revisão integrativa acaba por ser uma metodologia relevante para o mapeamento e conhecimento temático, pois auxilia na identificação, análise e síntese dos resultados de determinada produção científica em determinada área do saber (SOUZA *et al.*, 2020). Este tipo de metodologia é usualmente empregado em pesquisas da área da Saúde, na área da Enfermagem. São consideradas integrativas porque têm por objetivo integrar certos elementos presentes nas pesquisas e produções, apontando as técnicas, os métodos e os fundamentos epistemológicos com base no tema, na metodologia, nas bases





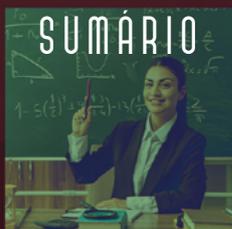
teóricas, entre outros. Procuram, pois, além de indicar o panorama de dada área de conhecimento, elucidar as lacunas, os desafios e as características presentes na área estudada.

Há uma diferenciação entre pesquisas que se denominam Estado da Arte e estado do conhecimento, pois são aportes metodológicos com características diferentes, não constituem sinônimos, porém em muitos momentos são utilizadas como tal.

O Estado da Arte é uma metodologia que parte da análise de mais de um tipo de documento, considerando a pesquisa em mais de um tipo de banco de dados. Por exemplo, pesquisas que procuram analisar um determinado tema em artigos científicos, teses, dissertações, trabalhos em eventos, em determinada área do saber partem de três tipos de produções científicas, os artigos científicos, as teses e dissertações, e os trabalhos apresentados em evento científico. O número de base de dados pesquisado não interfere na característica metodológica da pesquisa, pois um mesmo documento pode ser indexado em diferentes bases de dados.

As pesquisas denominadas Estado da Arte também são definidas como de caráter bibliográfico pois se valem de documentos já publicados. Em Romanowski e Ens (2006) compreendemos a necessidade e relevância de estudos com esse perfil que visam, além de realizar um balanço sobre elementos essenciais para compreender o panorama de determinado campo, proporcionam um vislumbre da própria produção científica de determinada área. O Estado da Arte pode ser compreendido, também, como um estudo de revisão integrativa ou estudo integrativo, como indica André (2008), no sentido de apresentar o panorama da trajetória de construção de conhecimento em determinada área.

Romanowski e Ens (2006) elucidam ainda que por meio das pesquisas de cunho integrativo, no caso o Estado da Arte, que experiências inovadoras podem ser identificadas e analisadas e, ainda,



possibilitam, por meio da análise das produções, apontar alternativas para problemas específicos da área.

Em Soares (2000, p. 04), pesquisas do tipo Estado da Arte precisam considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. A investigação, no Estado da Arte, se estabelece no conhecer o já construído e produzido. Ou seja, as pesquisas do tipo Estado da Arte dedicam-se a um número considerável de pesquisas realizadas, precisam dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade (FERREIRA, 2002). Nesse contexto, pesquisas do tipo Estado da Arte apresentam definições semelhantes às do tipo estado do conhecimento.

As pesquisas denominadas estado do conhecimento também podem ser consideradas como pesquisa integrativa. Em André (2009, p. 43) estas pesquisas integrativas também analisam a “produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo” e sua importância consiste em serem “úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber”. (ANDRÉ, 2009, p. 43).

Isto é, são consideradas mapeamentos de pesquisa que possuem como *corpus* de análise documentos (relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos) “submetido[s] a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas” e que, “se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do *status* científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica”. (ANDRÉ, 2009, p. 43). Para além, indicam ainda se a própria posição teórico-metodológica condiz com a pesquisa e produção científica apresentada.

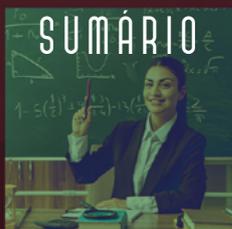
Neste estudo, a diferenciação entre as pesquisas do tipo Estado da Arte e estado do conhecimento consiste na maneira como os documentos que formam o *corpus* do estudo foram definidos e abordados. Ambas as características de pesquisas podem ser consideradas como metodologias que visam apontar um panorama do conhecimento científico de certa área do conhecimento, por meio da análise das produções científicas divulgadas em diferentes meios (livro, capítulo de livro, artigo científico, dissertações, teses, trabalhos em anais de evento etc.).

O panorama das produções científicas pode ser traçado por meio do levantamento e análise de elementos que constituem as produções, porém o tipo de documento analisados é o que podem configurar se a pesquisa realizada consiste em um Estado da Arte ou estado do conhecimento.

Romanowski e Ens (2006) elucidam ainda que analisar as produções em determinada área do saber possibilita ainda examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

Dessa forma, os documentos analisados pelas pesquisas do tipo Estado da Arte e estado do conhecimento, de caráter integrativo, podem ser oriundos de diversas bases de dados e configurarem diferentes documentos em sua origem e descrição. Consideramos que as pesquisas do tipo Estado da Arte apresentam diversidade em relação ao tipo de produção científica coletada e analisada.

Por exemplo, as pesquisas que apresentam como *corpus* de análise as produções no formato de dissertações, teses, artigos científicos e trabalhos publicados em eventos analisam três tipos de documento.

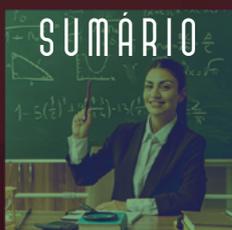


O artigo científico é considerado um tipo de documento, as dissertações e teses são compreendidas como outro tipo de documento e os trabalhos apresentados em evento científico caracterizam, ainda, outro tipo de documento, ou seja, cada um possui uma finalidade específica. Em Severino (2007, p. 208) os artigos científicos, documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa, são definidos como produções científicas que têm por objetivo serem publicadas em revistas e periódicos científicos, “modalidade de trabalho” que “tem por finalidade registrar e divulgar, para o público especializado, resultado de novos estudos e pesquisas sobre aspectos ainda não explorados” ou, ainda, expressam “novos conhecimentos sobre questões em discussão no meio científico” e possuem formatação e estrutura própria do texto. A relevância em ter os artigos científicos como documento de análise versam também sobre a característica de serem um meio eficaz e relevante de disseminação do conhecimento produzido, em diferentes âmbitos de pesquisa.

Neste sentido, compreendemos que analisar os artigos científicos que se valem do Estado da Arte como metodologia de tratamento dos dados é importante a medida em que por meio delas é possível obter um panorama amplo da produção de conhecimento, especificamente em relação ao assunto abordado em determinada área do saber.

A RELEVÂNCIA EM ESTUDAR OS TEMAS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

A relevância em apontar os temas abordados nas pesquisas que se valem do Estado da Arte como metodologia de coleta e análise dos dados consiste em compreender os temas nas produções científicas de modo a apontar os assuntos abordados de maneira constante, bem como indica os assuntos pouco explorados, proporciona um





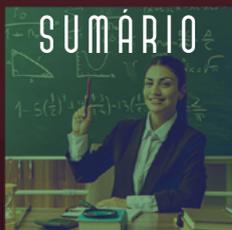
panorama do que se é estudado pela área de conhecimento no qual os artigos científicos possuem vínculo.

O levantamento de questões, percepções de lacunas, ressignificações e possibilidades em determinada área ou Campo do saber são proporcionadas por pesquisas que classificam, analisam e evidenciam as temáticas abordadas, bem como demais elementos analisados (metodologia, tipo de material e período de tempo, entre outros) presentes nas produções científicas que compõem o *corpus* de análise.

Para além, o tema ou assunto abordado pode ser compreendido como o início do caminho de pesquisa de determinada área do conhecimento. É por meio da escolha inicial do tema que os diferentes tipos de produção científica (trabalho de conclusão de curso, mestrado, doutorado, etc.), bem como os projetos de pesquisa nos mais diferentes âmbitos se desenvolvem. Para além, é por meio da escolha temática que os demais elementos presentes como o problema de pesquisa, o objetivo pretendido, os participantes, o contexto a ser pesquisado, ou seja, os elementos inerentes às produções científicas adquire forma e direcionamento.

O assunto ou tema é um elemento da produção científica oriunda de uma área ou campo de conhecimento mais amplo e definido. Por exemplo, a Educação Especial pode ser considerada um tema oriundo da área da Educação. O tema tem relação com a mensagem global veiculada em determinado texto, por um determinado autor. “Em geral, o tema tem determinada estrutura: o autor está falando não de um objeto, de um fato determinado, mas de relações variadas entre vários elementos.” SEVERINO (2007, p. 57).

Ao analisar tematicamente o pesquisador define os principais assuntos abordados em uma ciência específica. Por meio desta análise é possível perceber o quanto se é dedicado a cada temática, o que se tem pesquisado em cada área específica do saber, em determinado



momento histórico, em relação a demandas colocadas por diversos âmbitos. (ARAUJO, 2006; HEGETO, 2014). Consiste ainda em uma modalidade de análise recorrente, com o intuito principal de produção de conhecimento, promovendo o desenvolvimento do conhecimento científico. (NASCIMENTO, 2010). O panorama temático parte de produções científicas que passaram por um crivo avaliativo, representam a confiabilidade de conceitos tecidos e válidos pela área de conhecimento em questão. (KOBASHI; SANTOS, 2006).

Neste sentido, as pesquisa do tipo Estado da Arte indicam quais as produções científicas possuem mais ênfase no que concerne ao tipo de material analisado e as base de dados pesquisadas. Para além, podem indicar tanto um panorama amplo e completo quanto enfatizar determinado elemento presente nas produções como o objetivo, problemática, metodologia etc., como indicam Romanowski e Ens (2006).

Nesse âmbito, o panorama das temáticas abordadas nas produções científicas em formato de artigo científico, especificamente no que concerne ao uso do Estado da Arte como aporte teórico-metodológico podem contribuir para o desenvolvimento, notoriedade e relevância deste tipo de metodologia, além de auxiliar no desenvolvimento, indicando as possíveis demandas de pesquisa e análise da referida área.

PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo com base na análise documental em Cellard (2008) e análise de conteúdo em Bardin (2011), compôs seu *corpus* de pesquisa por meio de pesquisa no site Google Acadêmico¹ utilizando para tal a palavra-chave “Estado da Arte em Educação”.

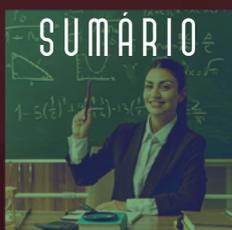
1 <https://scholar.google.com.br/>

O estudo abordou os assuntos tratados pelos artigos científicos por meio da análise temática. Em Bradin (2011, p.135) a análise temática é compreendida como a ação de “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido.” Em Franco (2003, p.36) o tema pode ser compreendido como “[...] uma asserção sobre determinado assunto, pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo”. Nesse aspecto, consiste em como “[...] uma questão temática incorporada, com maior ou menor intensidade o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito”. Envolve, pois, “[...] não apenas componentes racionais, mas também, ideológicos, afetivos e emocionais”.

Nestes critérios de pesquisa foram identificados 61 artigos científicos divulgados na base de dados pesquisada. Por se valer de apenas um tipo de produção científica para compor o *corpus* da pesquisa, este estudo foi definido como um estado do conhecimento sobre as pesquisas que utilizaram o Estado da Arte como metodologia para tratamento dos dados, que por sua vez abordaram temáticas específicas.

A análise de conteúdo versou em identificar : os temas abordados nas pesquisas por meio do título e das palavras-chave em cada artigo científico analisado; as palavras-chave que identificaram as produções; e as referências teóricas indicadas nas produções científicas que deram suporte à escolha metodológica do Estado da Arte.

A análise indicou que os 61 artigos científicos que abordaram o Estado da Arte como metodologia de tratamento dos dados foram divulgados ao longo de 20 anos, ou seja, do ano de 1999 a 2021 na seguinte distribuição, conforme apresenta o Quadro 1 - Número de artigos científicos por ano e década:



SUMÁRIO

Quadro 1 – Número de artigos científicos por ano e década.

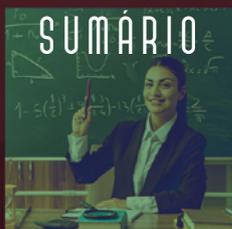
Década de 1990		Década de 2000		Década de 2010		Década de 2020	
Ano	Nº de artigos						
1999	2	2002	1	2010	3	2020	6
		2004	4	2011	2	2021	2
		2005	2	2012	4		
		2006	1	2013	4		
		2007	4	2014	6		
		2008	1	2015	4		
		2009	2	2016	1		
				2017	6		
				2018	5		
				2019	1		
Total	2	Total	15	Total	36	Total	8

Fonte: Dados organizados pelos autores, 2022.

As ênfases nas produções científicas em formato de artigo científico que versaram sobre o Estado da Arte como metodologia de tratamento dos dados foram publicados entre os anos de 2010 a 2019, correspondendo a 59% dos artigos científicos analisados. Neste período os anos de 2014 e 2017 apresentaram o maior número de artigos divulgados por ano, perfazendo seis artigos científicos cada. Porém, este dado indica que ainda é diminuto o número de produções científicas em formato de artigo científico que abordam o Estado da Arte² como metodologia de tratamento dos dados.

A partir da análise temática foi possível definir eixos temáticos *a posteriori* presentes nas produções científicas analisadas. E por conse-

2 Lembrando que esta pesquisa considerou o termo exato “Estado da Arte” indicado no título dos artigos científicos para a coleta, organização da análise dos dados.



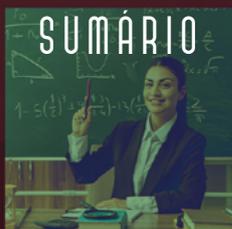
quência, alguns eixos temáticos apresentaram subcategorias de classificação dos dados, intitulados categorias temáticas.

A análise dos temas nos artigos científicos foi elucidada pela Quadro 2 - Estado da Arte - Artigos científicos e eixos temáticos abordados, a seguir:

Quadro 2 - Estado da Arte - Artigos científicos e eixos temáticos abordados.

Eixos temáticos	Categorias temáticas	Nº de artigos	%
Educação	CTS(1), EAD (2), Educação ambiental (2), Educação e comunicação (1), Educação e relação étnico-raciais (3), Educação em Ciências (2), Educação Especial (3), Educação Física Escolar (4), Educação Infantil (1), Educação Matemática (1), Educação no Campo/Rural (2), Educação Superior (1), História da Educação (1), Psicanálise e educação (1), Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC (4)	29	47,6%
Ensino	Ensino de Sociologia (3), Ensino de Física (2), Ensino de Biologia (1), Ensino de Ciências (1), Ensino de Química (2)	9	14,7%
Docência	Formação de professores (2), Profissionalização docente (1), Professor atuante (1), Formação Inicial (1).	5	8,2%
Escola	Desempenho Escolar no Brasil (1), Escolas multisseriadas (2), Fracasso Escolar (1).	4	6,6%
Aprendizagem	-	2	3,3%
Estado da Arte	-	2	3,3%
Avaliação	-	2	3,3%
Formação	-	1	1,6%
Infância	-	1	1,6%
Outros	-	6	9,8%
Total		61	

Fonte: Dados organizados pelos autores, 2022.



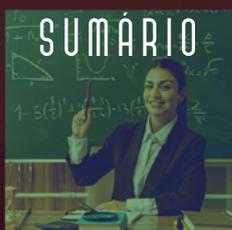
SUMÁRIO

Os dados indicam que o eixo temático “Educação” apresentou o maior número de artigos científicos, com 47,6% do cômputo total, tendo ênfase para a categoria temática Educação Física Escolar e TIC. O “Ensino” foi o segundo eixo temático com número expressivo de artigos científicos, com 14,7%, com ênfase na categoria temática Ensino de Sociologia.

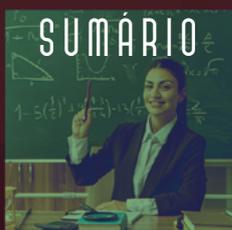
Em relação as palavras-chave, 17 artigos científicos, ou 27,9%, indicaram como palavra-chave o termo Estado da Arte. Este dado elucida a baixa adesão do termo como indicativo da temática por meio da palavra-chave. Apesar de o termo “Estado da Arte” estar presente em 100% dos títulos nos artigos científicos, a análise das palavras-chave não apontam para o mesmo resultado. Em consonância com o estudo de Martin-Franchi e Hobold (2019), a ausência do termo que identifica a temática do estudo ou mesmo o Campo ao qual pertencem nas palavras-chave também são evidenciados na análise das produções divulgadas no GT04-Didática da ANPEd. Este dado aponta para uma questão que se apresenta de maneira constante: a falta de compreensão por parte do sujeito-pesquisador da importância em definir as palavras-chave conforme a área ou Campo de conhecimento da pesquisa, bem como ao tema ou assunto abordado na própria pesquisa.

Em relação ao tipo de produção científica analisada as dissertações e teses constituem-se como *corpus* de pesquisa na maioria das produções científicas, seguido de artigos científicos e trabalhos publicados em eventos da área de referência. Em relação à base de dados de pesquisa e coleta, a base Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES apresenta-se como a mais citada, seguida da base de dados Scielo, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e sites de eventos científicos específicos.

Esta análise elucida a relevância das dissertações e teses como produções científicas em nível de Pós-Graduação em Educação para o desenvolvimento e divulgação do conhecimento científico, bem como a importância da base de dados gerenciados pela CAPES (Catálogo de



SUMÁRIO



Teses e Dissertações e Periódicos Capes) como elemento de difusão, divulgação e pesquisa do conhecimento científico produzido no Brasil.

Dialoga com as pesquisas de Nascimento (2010), Nozaki *et al.* (2007), Kobashi e Santos (2006; 2008) e Kobashi (2007) no que concerne a compreender as dissertações e teses como documentos produzidos em contextos científicos, com rigor metodológico. Para além, por meio deles é possível reconhecer a cultura científica de uma determinada instituição ou de um país, a análise destas produções científicas permite identificar as lacunas, tendências, e divergências da área de conhecimento pesquisada, bem como podem ser consideradas como elementos que têm a função de perpetuar a memória relativa à produção intelectual no âmbito acadêmico.

A análise dos referenciais teóricos sobre o Estado da Arte sinalizam quatro perspectivas distintas. A primeira perspectiva indica que um número diminuto de artigos científicos utilizaram aporte teórico específico para definir o Estado da Arte.

A segunda perspectiva elucida que os artigos que se valeram de referencial teórico específico o fizeram a partir de dois artigos: Romanowski e Ens (2006) intitulada “As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação” e Ferreira (2002) intitulada como “As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.”

A terceira perspectiva indica que a maioria dos artigos científicos valeram-se de outros estudos de Estado da Arte para embasarem a escolha teórico-metodológica. Ou seja, valeram-se de fonte bibliográfica secundária para embasarem seus estudos. Este último dado indica a ausência de produções bibliográficas que abordam o Estado da Arte como método de pesquisa, que podem ser usados como fontes bibliográficas primárias.

SUMÁRIO

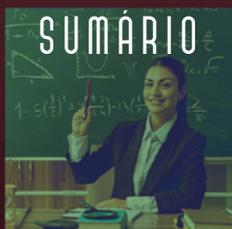
E a quarta perspectiva indica que a maioria dos artigos não explicitam e especificam o Estado da Arte como metodologia de pesquisa e análise dos dados, nem mesmo justifica a escolha desta metodologia. Nesta última perspectiva o termo “Estado da Arte” é usado para indicar uma qualidade da pesquisa que estão desenvolvendo, ou seja, é usado como adjetivação da pesquisa e não necessariamente como uma metodologia adotada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão versou em analisar o Estado da Arte como metodologia utilizada nos artigos científicos em Educação. Para tal, foi considerado o uso do termo no título, evidenciando o Estado da Arte também como temática relevante da pesquisa.

O *corpus* da pesquisa foi composto por 61 artigos científicos, publicados no período de 20 anos (1999 a 2021). A análise dos dados indicou dez eixos temáticos abordados nos artigos científicos que foram tratados por meio do aporte teórico sobre Estado da Arte para prover um panorama das produções da área. Entre os eixos temáticos apresentados a concentração dos artigos científicos foram no eixo temático Educação, que apresentou ainda 15 categorias temáticas, com ênfase na Educação Física Escolar e TIC e no eixo temático Ensino, com ênfase na categoria temática Ensino de Sociologia.

A análise indicou o número diminuto de referencial teórico nacional, como fonte bibliográfica primária, que aborde o Estado da Arte como metodologia de tratamento de dados, o uso do termo apenas como adjetivação de pesquisa e não como metodologia de tratamento de dados e o uso de Estado da Arte e estado do conhecimento como sinônimos, apesar de não apresentarem o mesmo significado.



O estudo buscou indicar a relevância do Estado da Arte como metodologia de tratamento de dados, as lacunas existentes no que concerne as temáticas abordadas por este método, bem como a necessidade de se utilizar aporte teórico que discuta o Estado da Arte como metodologia de análise e tratamento dos dados. Buscou ainda indicar possíveis caminhos a seguir e corroborar para o desenvolvimento de conhecimento na área da metodologia científica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARAUJO, Carlos A. *A classificação temática para o mapeamento de campos científicos: estudo de caso na área da comunicação social*. In: VII **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências da Informação**, 2006. Marília. Anais eletrônicos.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

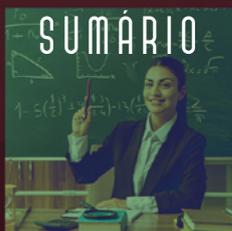
BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto, 1997.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B; ROCHA, A. D. C. (1986). **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão** (2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos.

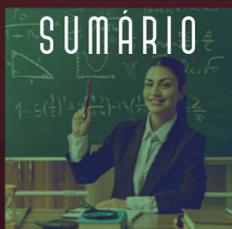
CELLARD, A.. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. pp. 295-315.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [online], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

HEGETO, L. de C. F. **A Didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de Didática Geral**. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.



SUMÁRIO



KOBASHI, N. Y. Estudos de institucionalização social e cognitiva da pesquisa científica no Brasil: reflexões sobre um programa de pesquisa. *In*: LARA, M. L. G.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Orgs). **Informação e Contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007.

KOBASHI, N. Y.; SANTOS, R. N. M. dos. Institucionalização da pesquisa científica no Brasil: cartografia temática e de redes sociais por meio de técnicas bibliométricas. **Transinformação**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 27-36, 2006.

KOBASHI, N.Y; SANTOS, R. N. M dos Arqueologia do trabalho imaterial: uma aplicação bibliométrica à análise de dissertações e teses. **Encontros Bibli**, Florianópolis, n. esp., 2008.

MARTIN-FRANCHI, G. O. de O.; HOBOLD, M. de S.. Didática na ANPED: o que dizem os resumos do GT 04? Congresso Nacional de Educação, 14 EDUCERE; Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 5 SIRSSSE; Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 7 SIPD. Cátedra UNESCO. **Poster**. Set. 2019.

NASCIMENTO, A. C. S. **Mapeamento temático das teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008)**. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado em Educação – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SEVERINO, A. J. S. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, [online], v. 8, n. 1, pp. 102-106, 2020.

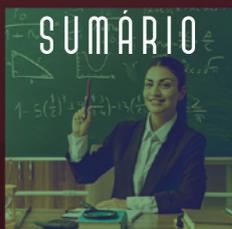
SOARES, M. 20 anos de ENDIPE: Uma tentativa de compreensão do campo. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 177-197.

SPOSITO, M. P. (2009). O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: **Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argymentvm.

2

Ginaldo Cardoso de Araújo
Marinalva Nunes Fernandes
Iamara Junqueira Sousa Carvalho
Lucas dos Santos Porto
Marcos Alves Batista
Maria de Lourdes do Carmo Souza Duca
Marta Juvênia Navarro Caramelo
Murilo Rocha Ferreira

AS PESQUISAS SOBRE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SERTÃO PRODUTIVO BAIANO



Resumo: Este texto apresenta um levantamento das pesquisas sobre trabalho e formação docente que têm como campo de investigação o Território de Identidade Sertão Produtivo, região do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia. Inicialmente, traz considerações acerca dos aspectos relacionados às categorias *trabalho docente* e *formação docente*, amparando-se nos estudos de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Na sequência, amparado no estado do conhecimento e na abordagem qualitativa, o texto destaca os resultados do estudo, os quais evidenciam que ainda é carente a realização de pesquisas sobre trabalho e formação docente no território analisado, abrindo possibilidades para os sujeitos que querem se inserir na pesquisa acadêmica sobre o ofício de ser professor/a.

Palavras-chave: Estado do conhecimento; Formação docente; Trabalho docente; Território de Identidade Sertão Produtivo.

INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no segundo semestre do ano de 2021, no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguagem e Sociedade – PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que objetivou mapear as pesquisas sobre trabalho e formação docente que têm como campo de investigação o Território de Identidade Sertão Produtivo¹, no Estado da Bahia. Para tanto, utilizou-se como ferramenta metodológica o estado do conhecimento, que consiste na identificação, no registro e na categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica, sendo que uma de suas características principais é a contribuição para a presença do novo nas produções (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Recorremos ao apoio de uma abordagem qualitativa que, nas palavras de Laurence Bardin (2011, p. 21), “o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo”. Assim, a análise dos dados atenderá as fases de (i) pré-análise com escolha do material, (ii) exploração do material, que será amplamente abordado neste texto, e (iii) o tratamento e interpretação dos dados, para posteriormente apresentarmos as considerações ao final da pesquisa (GIL, 2002).

1 Segundo a Lei N.º 13.214, de 29/12/2014, que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, o conceito de Território de Identidade se refere à “unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia” (BAHIA, 2014). Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13214-2014ba_279550.html. Acesso em: 15 mar. 2022.

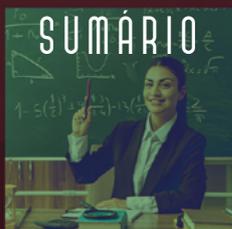
SUMÁRIO

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa no *site* Dados Abertos CAPES, que apresenta dados e informações sobre a pós-graduação brasileira, sobre a formação de professoras/es para Educação Básica e outros temas relacionados à Educação. Foram baixadas planilhas no formato .xls (Excel) como forma de otimizar a apresentação e análise dos dados sobre pesquisas produzidas no Brasil, relacionando o período entre os anos de 2015 e 2019. A partir das informações coletadas, foram elaborados gráficos e quadros demonstrativos, o que possibilitou a finalização do presente texto.

Tais ações tiveram o objetivo principal de buscar pelo estado do conhecimento sobre o tema “Trabalho e formação docente”, desde o âmbito nacional, passando-se pelas cinco regiões geográficas brasileiras, mas detendo-se com maior afinco à região Nordeste e, conseqüentemente, à Bahia, por ser a unidade da federação na qual o PPGELS está inserido.

Almejou-se, também, averiguar quais das produções acadêmicas encontradas tiveram como objetos de análise sujeitos, localidades, entidades ou instrumentos vinculados à Caetitê/BA (cidade sede do *Campus* VI da UNEB e que abriga o PPGELS) e cidades circunvizinhas, que integram as regiões designadas por diferentes órgãos governamentais, ora de Sertão Produtivo baiano, ora de Alto Sertão baiano, ora de Semiárido baiano.

O referencial teórico do texto baseia-se nos estudos de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, autoras do livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, publicado no ano de 2019. A obra traz posicionamentos acerca do trabalho e formação docente, possibilitando a percepção das peculiaridades que envolvem o universo da Educação, em especial da/o profissional que tem como campo de atuação a sala de aula.



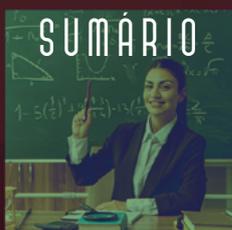
Esta produção está organizada em três seções, além desta introdução e das considerações ao final. Na primeira, apresentamos a discussão teórica que envolve o estudo da formação docente e suas regionalidades. Em seguida, discutimos a apresentação e discussões dos dados que condensam as pesquisas que abrangem o trabalho e formação docente no Território de Identidade Sertão Produtivo baiano, com apresentação de resultados da análise dos referidos dados. E, na terceira seção, propomos identificar as pesquisas realizadas no âmbito do PPGELS e a relevância das mesmas para o Território de Identidade Sertão Produtivo baiano.

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: REGIONALIDADES

Não se pode negar que o campo da Educação é vasto e complexo, por envolver muitos aspectos e sob diferentes níveis, o que exige de cada participante do processo o engajamento para que ela se torne, efetivamente, um direito de todas/os, como preconiza a legislação existente. No tocante ao/à professor/a, elemento-chave para a consecução de um processo educacional eficaz e eficiente, sabe-se que:

Na legislação brasileira atual está configurado que o trabalho de professor deve assentar-se em uma visão de conjunto do cenário social em que atua ou atuará, bem como das situações locais, que sejam portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de uma formação científica e cultural apropriada, uma formação didático-pedagógica sólida e que atuem com ética e consideração pelas diversidades (BRASIL, 2015 *apud* GATTI *et al.*, 2019, p. 40).

Estudar como se dá o trabalho docente é algo salutar para a compreensão do universo educacional, sobretudo no Brasil, que é um



SUMÁRIO

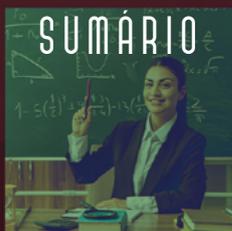
país com dimensões continentais e que possui particularidades em cada uma das suas regiões, pois, mesmo seguindo normativas estabelecidas por órgãos da União, cada unidade da federação é influenciada por questões locais (culturais, religiosas, históricas, políticas, econômicas, etc.), as quais se refletem na maneira como são formadas/os e capacitadas/os as/os professoras/es e como elas/es aplicam os conhecimentos adquiridos em suas salas de aulas. Conforme ainda nos apontam Gatti *et al.* (2019, p. 42-43):

Quando se trata de conceituar qualidade na educação, qualidade formativa, enfrenta-se a questão da construção de sentidos que possam dar maior consistência a esse conceito. Sendo um significante, ela necessita ser explicada em cada caso, por que seus sentidos não são neutros nem universais.

Acredita-se que professoras/es bem formados poderão oportunizar às/aos suas/seus alunas/os situações desafiadoras e significativas de produção do conhecimento e, indubitavelmente, isso provocará, em médio ou longo prazo, melhorias sociais inquestionáveis, haja vista que o desenvolvimento crítico promovido na escola se transforma em benefícios à sociedade.

Àquelas/es que almejam atuar em sala de aula, além dos conhecimentos teóricos, deve ser dada “uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também” (GATTI *et al.*, 2019, p. 33).

Frente a isso, a realização de pesquisas sobre o modo como se dá o trabalho e a formação docente em cada localidade pode favorecer a compreensão da vastidão e complexidade nas quais está embrenhada a Educação e, querendo ou não, entender também a questão da qualidade, algo que é muito debatido pelos teóricos, partindo-se “da ideia que o fato educacional é cultural e situado e que isto implica



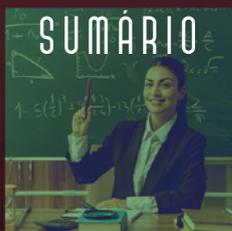
SUMÁRIO

perguntar-se por significados históricos na compreensão dos processos” (GATTI *et al.*, 2019, p. 43).

Promover um levantamento de quais pesquisas têm sido realizadas na região na qual está inserido o PPGELS é um fator relevante na contemporaneidade, pelo fato de que este cenário possui características muito peculiares no tocante à formação de professores. No Território de Identidade Sertão Produtivo baiano existe, além do curso de Mestrado em ensino ligado ao referido programa, *campi* universitários fortemente engajados na oferta de licenciaturas, tornando-se muito válida e necessária a identificação daquilo que a academia produz sobre a profissionalidade docente. Por fim, ao buscar elencar a temática abrangida pela região, é possível identificar o perfil dos “profissionais em sua constituição pessoal, cultural e de sua capacidade de atuação nas práticas laborais” (GIMENO-SACRISTÁN, 1995; MONTERO, 2005; ROLDÃO, 2007, 2005 *apud* GATTI *et al.*, 2019, p. 40)

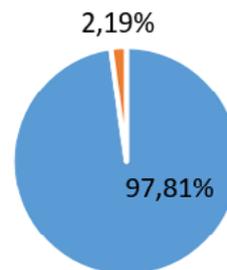
AS PESQUISAS SOBRE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SERTÃO PRODUTIVO BAIANO

Dividida em duas etapas, a busca pelo estado do conhecimento aqui apresentada iniciou-se com a utilização dos descritores *trabalho docente* e *formação docente*, pesquisados nas colunas das planilhas correspondentes aos dados *nome da produção (título)*, *palavra-chave* e *resumo*. Vale dizer que o quantitativo de produções acadêmicas ocorridas entre os anos de 2015 e 2019 chega ao número de 181.812 (cento e oitenta e um mil, oitocentos e doze) e que, ao utilizar os descritores mencionados, foram encontrados 3.985 (três mil, novecentos e oitenta e cinco) trabalhos. O gráfico 1, a seguir, sintetiza o quadro descrito. Vejamos:



SUMÁRIO

Gráfico 1 – Trabalhos produzidos entre os anos de 2015 e 2019.

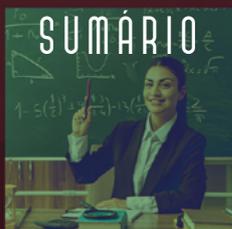


■ Temas diversos ■ Trabalho Docente e Formação Docente

Fonte: dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021. Dados organizados pelos autores, 2021.

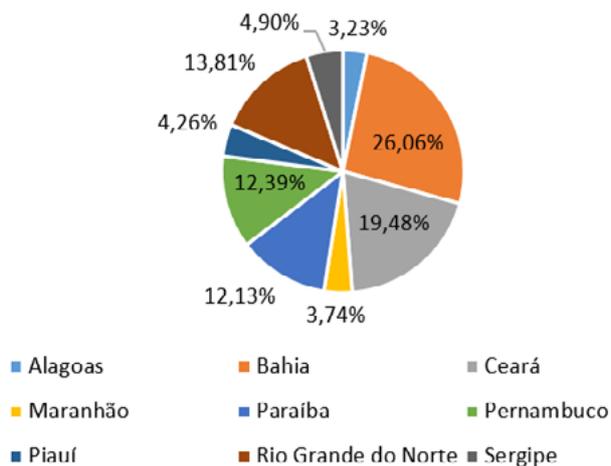
Esses trabalhos, o equivalente a 2,19% de toda a produção hospedada na base de dados analisada, quando divididos entre as cinco regiões geográficas brasileiras, se apresentam da seguinte maneira: Centro-Oeste – 411 (315 dissertações, 01 relatório final de pesquisa e 95 teses); Nordeste – 775 (586 dissertações, 01 outros, 06 propostas pedagógicas, 01 protocolo experimental ou de aplicação em serviços, 02 relatórios finais de pesquisas, 01 *software* e 178 teses); Norte – 219 (172 dissertações, 01 estudo de caso e 46 teses); Sudeste – 1.653 (02 artigos, 02 desenvolvimentos de aplicativos, 1.178 dissertações, 01 editoria, 01 estudo de caso, 06 materiais didáticos e instrucionais, 02 produções de programas de mídias, 02 propostas pedagógicas, 04 relatórios finais de pesquisas e 455 teses); e Sul – 927 (699 dissertações, 01 material didático e instrucional e 227 teses).

As regiões Sudeste e Sul foram as que mais realizaram pesquisas relacionadas à temática investigada, com 41,48% e 23,26%, respectivamente. A região Nordeste, responsável por 19,45% da produção acadêmica identificada, composta por nove estados, possui o seguinte quadro: Alagoas – 25 (20 dissertações e 05 teses); Bahia – 202



(160 dissertações, 01 outros, 02 propostas pedagógicas, 01 protocolo experimental ou de aplicação em serviços, 02 relatórios finais de pesquisas, 01 *software* e 35 teses); Ceará – 151 (113 dissertações e 38 teses); Maranhão – 29 (27 dissertações e 02 propostas pedagógicas); Paraíba – 94 (63 dissertações, 02 propostas pedagógicas e 29 teses); Pernambuco – 96 (75 dissertações e 21 teses); Piauí – 33 (15 dissertações e 18 teses); Rio Grande do Norte – 107 (83 dissertações e 24 teses); e Sergipe – 38 (30 dissertações e 08 teses).

Gráfico 2 – Distribuição da produção acadêmica entre os estados da região Nordeste.

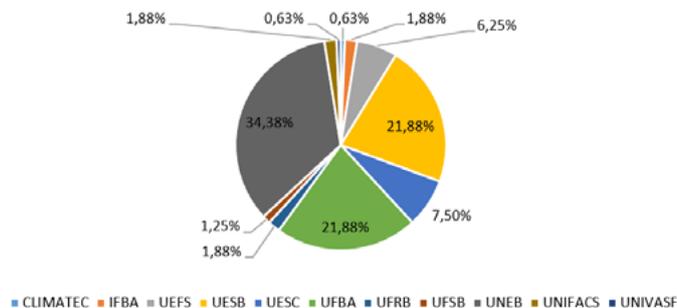


Fonte: dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021. Dados organizados pelos autores, 2021.

Ao averiguar a situação da Bahia, o estado que mais pesquisou sobre *trabalho docente* e *formação docente* entre 2015 e 2019 (com 26,06%), encontrou-se que os trabalhos produzidos se distribuem da seguinte maneira:

SUMÁRIO

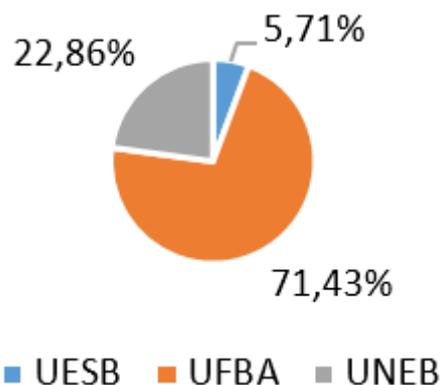
Gráfico 3 – Dissertações produzidas nas IES do estado da Bahia.



Fonte: dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021. Dados organizados pelos autores, 2021.

Como se observa no gráfico 3, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB é a instituição de ensino superior – IES que mais desenvolveu pesquisas de mestrado sobre o tema envolvendo *trabalho docente* e *formação docente*, perfazendo 34,38%. Em seguida, vêm a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e a Universidade Federal da Bahia – UFBA, com 21,88% cada. No que se refere às pesquisas de doutorado, a situação se inverte. Observemos o gráfico 4:

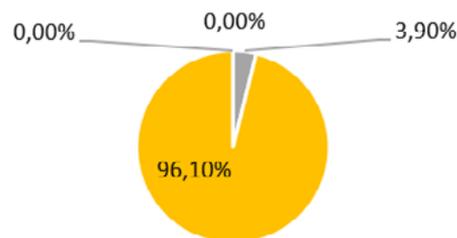
Gráfico 4 – Teses produzidas nas IES do estado da Bahia.



Fonte: dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021. Dados organizados pelos autores, 2021.

Na segunda etapa da averiguação, já sabendo do quantitativo de produções sobre *trabalho docente* e *formação docente* existentes no banco de dados em nível nacional, partiu-se para uma análise mais refinada, em busca de produções acadêmicas que tivessem relação com os descritores *Sertão Produtivo baiano*, *Alto Sertão baiano*, *Semiárido baiano* e *Bahia*, quando foram encontrados, dentre os 3.985 iniciais, 77 materiais. Lembrando que a vistoria foi feita novamente nas colunas *nome da produção (título)*, *palavra-chave* e *resumo* das planilhas do Excel.

Gráfico 5 – Produções acadêmicas relacionadas a trabalho docente e formação docente e vinculadas aos descritores Sertão Produtivo baiano, Alto Sertão baiano, Semiárido baiano e Bahia.



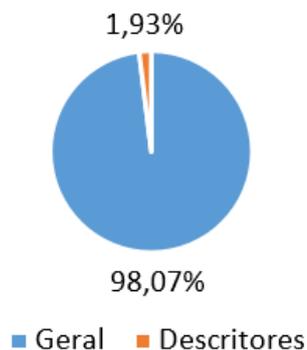
■ Sertão Produtivo Baiano ■ Alto Sertão Baiano ■ Semiárido Baiano ■ Bahia

Fonte: dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021. Dados organizados pelos autores, 2021.

Conforme se nota no gráfico 5 acima, os descritores *Sertão Produtivo baiano* e *Alto Sertão baiano* não retornaram com nenhum resultado, quando colocados nos filtros da planilha. Frente a isso, optou-se por utilizar também o descritor *Bahia*, na tentativa de se encontrar mais trabalhos, o que foi uma ação certa, pois se obteve um percentual considerável de pesquisas (96,10%) que, direta ou indiretamente, fazem referência ao cenário de investigação que é debatido a seguir.

SUMÁRIO

Gráfico 6 – Pesquisas sobre trabalho docente e formação docente produzidas entre os anos de 2015 e 2019 e diretamente vinculadas aos descritores Semiárido baiano e Bahia concomitantemente.



Fonte: dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021. Dados organizados pelos autores, 2021.

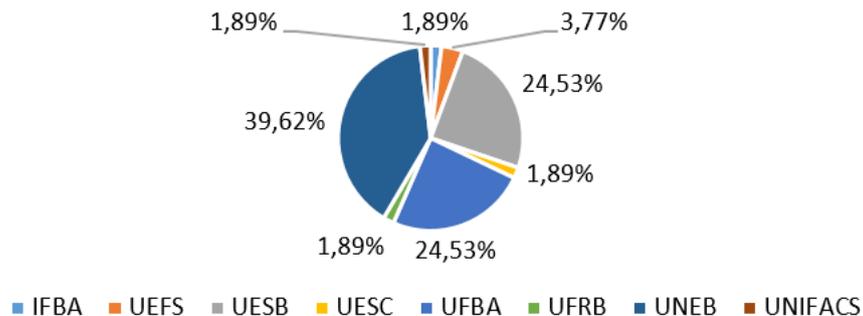
No gráfico 6 acima, tem-se uma ideia do percentual de trabalhos encontrados com os descritores *Semiárido baiano* e *Bahia* dentro do total de pesquisas sobre *trabalho docente* e *formação docente* encontrados em âmbito nacional, equivalendo a 1,93%.

Para se ter uma noção dos tipos de pesquisas encontradas, destaca-se que, dos 77 trabalhos, 56 são dissertações, 01 é protocolo experimental ou de aplicação em serviços, 02 são relatórios finais de pesquisas, 01 é *software* e 17 são teses.

Dos 77 trabalhos, verificou-se que 69 foram desenvolvidos por pesquisadoras/es vinculadas/os a IES do próprio estado da Bahia, sendo 53 dissertações; 01 protocolo experimental ou de aplicação em serviços; 02 relatórios finais de pesquisas, 01 *software* e 12 teses.

SUMÁRIO

Gráfico 7 – Dissertações sobre trabalho docente e formação docente vinculadas aos descritores Semiárido baiano e Bahia por IES da Bahia.



Fonte: dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações, 2021. Dados organizados pelos autores, 2021.

Verificou-se, também, que 39,62% das dissertações sobre *trabalho docente e formação docente* e com ligação direta aos descritores *Semiárido baiano* e *Bahia* concentram-se nos programas de mestrado da UNEB, enquanto que UESB e UFBA ficam empatadas, em 2º lugar, com 24,53% cada.

Já os outros 08 trabalhos estão assim distribuídos em três regiões brasileiras: Sudeste (01 dissertação e 01 tese em São Paulo; 01 dissertação e 01 tese em Minas Gerais; e 01 dissertação no Espírito Santo); Sul (02 teses em Santa Catarina); e Nordeste (01 tese em Sergipe, além dos trabalhos desenvolvidos na Bahia, já mencionados anteriormente).

De todas as pesquisas sobre trabalho docente e formação docente, ligadas aos termos *Semiárido baiano* e *Bahia* (conforme já dito, um total de 77 trabalhos), foram catalogadas 07 produções, sendo 05 dissertações (03 da UESB e 02 da UNEB), 01 protocolo experimental ou de aplicação em serviços (da UNEB) e 01 tese (da UESB). A escolha desses trabalhos se justifica porque trazem abordagens diretamente ligadas a alguns dos municípios que compõem a região abrangida pelo Mestrado do PPGELS, do DCH / UNEB, *Campus VI*

– Caetitê, a saber: Caetitê (01 protocolo experimental ou de aplicação em serviços, da UNEB), Guanambi (04 dissertações, sendo 02 da UESB e 02 da UNEB), Pindaí (01 dissertação da UESB) e Rio de Contas (01 tese da UESB).

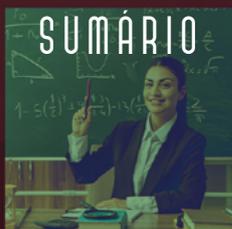
Com o propósito de averiguar as abordagens dadas ao tema *trabalho e formação docente na região do Território de Identidade Ser-tão Produtivo*, resolveu-se selecionar algumas das pesquisas para análise, as quais são identificadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Demonstrativo de pesquisas encontradas.

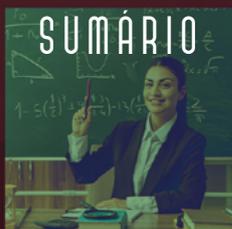
Tipo	Ano	IES	Título	Pesquisador
Tese	2016	UESB	Memória e Identidade Social da Formação Docente em Rio de Contas-BA, nas décadas de 1920 a 1960: reminiscências das educadoras e educadores da Cátedra à Universidade	Shirlene Santos Mafra Medeiros
Dissertação	2017	UESB	Educação de Jovens e Adultos: limites e possibilidades na formação docente no município de Pindaí/Bahia	Sizelandia Marta dos Santos Souza
Protocolo Experimental ou de Aplicação em Serviços	2018	UNEB	Protocolo de Proposições para o Processo de (Re) Elaboração do Currículo da Licenciatura	Ginaldo Cardoso de Araújo
Dissertação	2019	UNEB	Formação Continuada de Professores e Coordenadores da Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva do Desenvolvimento Profissional	Dulina Dalva Pereira de Oliveira

Fonte: Plataforma Sucupira, 2021. Dados organizados pelos autores, 2021.

Constatou-se, com a leitura das pesquisas selecionadas, que todas elas trazem aspectos importantes sobre o tema aqui investigado. Dentre esses aspectos, destacam-se: na tese de Shirlene Santos Mafra Medeiros (2016), percebe-se que houve a análise da memória e a reconstrução da identidade social no processo de formação docente,



SUMÁRIO



seus legados e saberes, em Rio de Contas; na dissertação da UESB, de Sizelandia Marta dos Santos Souza (2017), foram abordados os limites e possibilidades na formação docente da EJA no município de Pindaí, tendo como objetivo analisar como a formação inicial do professor dessa modalidade tem contribuído para a sua prática pedagógica; no Protocolo Experimental ou de Aplicação em Serviços, pesquisa de Ginaldo Cardoso de Araújo (2018), um dos autores desse artigo, estudou-se a organização curricular da Licenciatura em Letras do DCH / UNEB/ *Campus VI* – Caetitê, buscando compreender a organização curricular desse curso, identificando suas ressonâncias na formação e no desenvolvimento profissional do egresso; e, por fim, na dissertação de Dulina Dalva Pereira de Oliveira (2019), da UNEB, buscou-se compreender como se dá o processo de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA, na Rede Municipal de Ensino de Guanambi, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Frente a isso, verificou-se que os quatro trabalhos citados trazem discussões sobre formação inicial e continuada do professor, identidade profissional e memória docente e abrangem em seu *locus* investigativo o Território de Identidade Sertão Produtivo baiano.

AS PESQUISAS ORIENTADAS PELO PPGELS

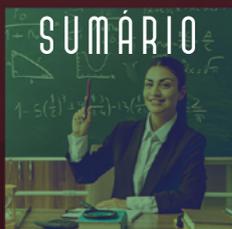
Como última etapa da pesquisa, buscou-se identificar os trabalhos realizados no âmbito do PPGELS. Primeiramente, é válido citar que o Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI*, em Caetitê, recebeu a sua primeira turma de Mestrado no ano de 2019 e os primeiros resultados de pesquisas produzidas por suas/

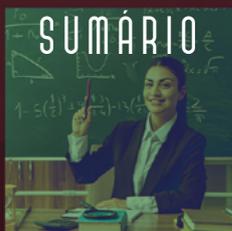
seus alunos/os começaram a ser divulgados em novembro de 2020, quando foram defendidas as primeiras dissertações e produtos educacionais. Por isso, ressalta-se que não foi citada, no levantamento apresentado, nenhuma informação sobre produções realizadas por mestrandas/os do PPGELS e que, porventura, pudessem ser encontradas na base de dados pesquisada, pois deteve-se ao período compreendido entre 2015 e 2019.

No entanto, julga-se pertinente citar que, no banco de dissertações do PPGELS, hospedado no *site* do referido programa (www.ppgels.uneb.br), em averiguação realizada no dia 27 de novembro de 2021, constavam 04 pesquisas defendidas no ano de 2020 e 06 pesquisas defendidas no ano de 2021. Efetuou-se o mesmo procedimento utilizado no *site* Dados Abertos CAPES para busca de pesquisas ligadas aos descritores *trabalho docente* e *formação docente*, nos itens *nome da produção (título)*, *palavra-chave* e *resumo*, só que, desta vez, de maneira individualizada, por não haver a disponibilidade de uma planilha contendo todas as informações em um único documento.

Quadro 2 – Dissertações do PPGELS (dezembro de 2020 a novembro de 2021).

Título	Pesquisador
Educação empreendedora: uma proposta de ensino para o fortalecimento dos jovens e adolescentes no Semiárido Baiano	Gabriele Santos Carvalho
A educação, o povo e as práticas culturais sertanejas nos escritos de João Gumes. Alto Sertão da Bahia, 1880 – 1930	Diego Raian Aguiar Pinto
Manuscritos de Alfredo José da Silva: reflexões sociais, políticas e identitárias sobre o Brasil – edição crítica e cartilha de brasilidades	Danielly Pereira dos Santos
Educação de jovens e adultos e violência contra mulheres no Alto Sertão da Bahia	Adelice Pereira de Jesus



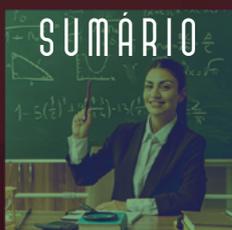


Contribuições da pedagogia da equidade racial para o enfrentamento do racismo escolar na Educação Infantil, do distrito de Umburanas, em Brumado- BA	Valdirene Aragão Rocha
A Autoria na Produção de Textos Multimodais: uma proposta para a constituição do(a) aluno(a)-autor(a) nos anos finais do Ensino Fundamental	Maria Angélica Rosa Fagundes Laranjeira Lessa
O gargalo da educação no município de Riacho de Santana, BA: o alto índice de evasão e a DIS como consequência	Margarete Pereira Fernandes Ribeiro
Processo de leitura literária do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Caculé-BA	Girlene Rosa Viana Rodrigues Pereira
As políticas curriculares do Ensino Médio: atuação do Conselho Escolar	Elielson Teixeira
Trabalho e formação humana omnilateral em espaços educativos não formais: a educação nos movimentos sociais	Andrevânia Santos de Matos

Fonte: PPGELS/UNEB, 2021. Dados organizados pelos autores, 2021.

Tal ação se deu para averiguar em que patamar se encontrava as pesquisas sobre trabalho e formação docente no próprio PPGELS, que tem como objetivo, na sua área de concentração, “conhecer a importância de saberes e práticas dos grupos locais, inclusive dos que existem fora dos contornos da universidade”, porque “o aprimoramento do ensino em espaços de educação formal e não formal do Semiárido baiano requer o aprofundamento multidisciplinar da formação de professores para entender as peculiaridades regionais” (PPGELS/UNEB, 2021).

Na verificação feita, constatou-se que as/os primeiras/os mes-tras/es formadas/os pelo PPGELS estiveram engajadas/os na missão de cumprirem com o objetivo supracitado, pois suas pesquisas se vincularam, direta ou indiretamente, às localidades abrangidas pelo programa. Mas, ao serem pesquisados os descritores *trabalho docente* e *formação docente* nestas mesmas produções acadêmicas, percebeu-se que, apesar das temáticas abordadas levarem em con-



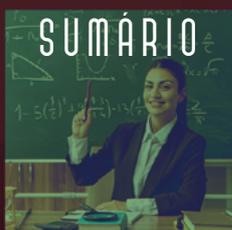
sideração a cidade de Caetité e região circunvizinha, não são debatidos assuntos diretamente ligados ao tema Trabalho e Formação Docente. No entanto, todos os trabalhos recaem no universo educacional, porque o Mestrado é vinculado ao ensino e suas pesquisas trazem discussões pertinentes sobre o modo de atuação e/ou participação direta ou indireta do/a professor/a em diferentes contextos escolares (Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, leitura literária, produção textual, processo de ensino e aprendizagem, fracasso e evasão escolares, políticas curriculares, formação continuada de professores, currículo escolar, processos educativos em espaços de educação não formal, etc.).

Reitera-se que a busca realizada, tanto para as pesquisas em âmbito geral, quanto àquelas defendidas por sujeitos ligados ao próprio PPGELS, se deteve à averiguação da presença ou não dos descritores escolhidos nos títulos, palavras-chave e resumos, no intuito de trazer elementos que pudessem justificar a explanação sobre o assunto.

O que se almejou foi, sobretudo, aguçar a curiosidade do/a leitor/a, para que se sinta motivado a buscar maiores informações e se debruce para realização de pesquisas que vislumbrem novos olhares, novos posicionamentos, novos diagnósticos acerca do ambiente no qual está envolvida/o a/o profissional docente e todos os aspectos a ela/e inerentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revela que estudar trabalho e formação docente é uma área profícua para pesquisadoras/es que almejam se vincular a qualquer programa *strictu sensu*, em principal ao PPGELS, por ser este o primeiro programa de Mestrado ofertado por uma instituição



pública na região estudada e, sobretudo, porque neste território de identidade chamado Sertão Produtivo encontram-se instalados três *campi* da Universidade do Estado da Bahia (o *Campus* VI em Caetitê, o XII em Guanambi e o XX em Brumado), todos eles fortemente vinculados à oferta de licenciaturas, ou seja, instituições responsáveis pela formação profissional de docentes. Assim, inevitavelmente, contribuem com a composição do que é a Educação em todos os municípios que atendem, pois é sabido que a cultura escolar se constrói a partir de diversas nuances, dentre as quais não se pode negar o papel da Universidade.

O PPGELS é um programa vinculado à UNEB, considerada a maior universidade *multicampi* do Norte e Nordeste brasileiros, presente em todas as regiões do estado da Bahia. Há quase 40 anos, ela forma profissionais de diversas áreas do conhecimento, mas destaca-se pelo pioneirismo na oferta de licenciaturas na sua grade de cursos de oferta contínua e também nos cursos ligados a programas especiais de formação, aqui podendo ser citado o REDE UNEB 2000, que, nos anos finais da década 90, cumpriu o importante papel de formar professores em exercício oriundos das mais remotas localidades baianas e, inclusive, sendo inspiração para que o Ministério da Educação – MEC criasse o PARFOR, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de dar a formação adequada a todos os profissionais inseridos na Educação Básica e que, para continuarem em atividade, precisavam obter o nível superior, em atendimento a um ditame previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996).

Logo, debruçar-se em pesquisas com envergadura para o trabalho e formação docente pode ser uma boa iniciativa, em especial porque contribuirá para o fortalecimento e reconhecimento do ofício de professor/a, buscando valorizar a identidade desta/e profissional, bem como registrar as suas memórias e saberes através das pesquisas que, porventura, sejam lançadas.

No que diz respeito ao estudo realizado no presente texto, pudemos constatar a carência de pesquisas sobre trabalho e formação docente no território analisado, fato este que abre um leque de possibilidades para os sujeitos que querem se inserir na pesquisa acadêmica sobre o ofício de ser professor/a.

Frente a todo o estudo realizado, reitera-se a necessidade de conhecer as pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente que tenham como cenário o Território de Identidade Sertão Produtivo baiano, local no qual está inserido o PPGELS, para que sejam identificadas lacunas de estudos e, conseqüentemente, as/os pesquisadoras/es já ligados ao programa de Mestrado mencionado e que estejam indecisos sobre o quê investigar ou para que aqueles sujeitos que almejam se vincular a esta pós-graduação *stricto sensu* percebam o quão pertinente é abordar o assunto em seus trabalhos, visto que a UNEB, em especial os seus *campi* VI, XII e XX, apesar da vasta experiência em formar professoras/es, não dispõe de grande número de pesquisas de Mestrado, tampouco de doutorado, relacionadas à temática de Trabalho e Formação docente.

REFERÊNCIAS

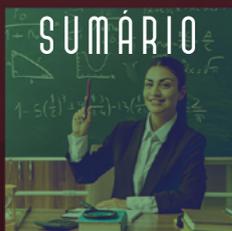
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAPES. **Dados Abertos CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

CAPES. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 26 mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas: 2002.

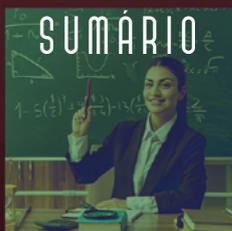


SUMÁRIO

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

PPGELS – Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade. **Dissertações**. Disponível em: <http://www.ppgels.uneb.br/index.php/teses-dissertacoes/>. Acesso em: 27 nov. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto Político-pedagógico – PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR/UNEB/Caculé**. Brumado: UNEB/Campus XX, 2019.



SUMÁRIO

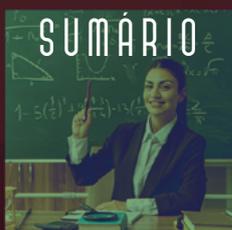
3

Humberto Costa
Tania Stoltz
Trajano Felipe Barrabas Xavier da Silva

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E *DESIGN*

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95538.3





Resumo: Os desafios contemporâneos apontam para a necessidade de mudanças no âmbito do conceito de *Design* nos cursos superiores, já que as transformações mais contundentes numa sociedade estão relacionadas com a Educação. Questiona-se acerca da possível contribuição que a Estética poderia oferecer ao processo educativo na área do Design e a presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre as relações entre Estética, Design e Educação, com vistas a fomentar discussão e trazer contributos que possam respaldar a Educação Estética em cursos superiores de Design. Para a realização do estudo, utilizou-se a revisão bibliográfica como método. Os resultados apontam que existe uma necessidade de ampliar o que se entende por Estética e de aprofundar a discussão acerca do relevante papel que a Educação Estética desempenha nos cursos superiores de Design.

Palavras-chave: Educação estética; Educação; Design.

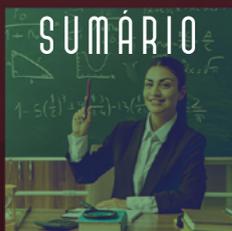
1. INTRODUÇÃO

Este capítulo trata da relação entre Estética e *Design*, com vistas a fomentar uma discussão acerca da importância da educação estética em cursos superiores de *Design*. A relação entre *Design* e Educação, apresentada neste estudo, está respaldada em inúmeras pesquisas (MEDEIROS, 1990; FONTOURA, 1997; 2003; SCHÖN, 2007; FREIRE, 2014 dentre outros) e o que sobressai é o pensamento de que, na relação entre Educação e *Design*, existem possibilidades para a integração de conteúdos que visem àquelas vivências projetuais que certificam determinadas atitudes, habilidades e comportamentos desejáveis nos discentes, tais como o pensamento divergente, crítico, criativo; a proatividade e o senso estético, além de desenvolver os sentidos, a percepção e a coordenação motora.

Com as novas tecnologias que surgem a cada dia, tais como a robotização, a inteligência artificial, o nomadismo digital e uma miríade de outras tecnologias que levam a profundas mudanças na maneira de como se vive, são alguns desafios que apontam para uma exigência acerca do fazer, do aprender e do educar no âmbito do *Design*.

Entendemos que a dimensão estética perpassa toda a atividade humana e a sua intensidade pode variar. As diferentes propriedades de um fenômeno podem evocar uma resposta estética nos usuários (HEKKERT; LEDER, 2008), inclusive as sensações desagradáveis (CHO, 2013). Nesse aspecto, entende-se que a dimensão Estética é maior que a percepção sensorial.

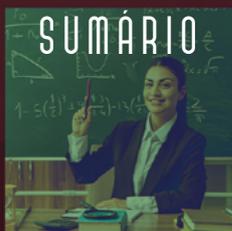
O tema desta pesquisa encontra respaldo na visão que considera o *designer* como aquele profissional responsável por conceber diferentes interfaces que, sobremaneira, estão em íntimo contato com o homem. Alguns autores como Desmet (2002), Duarte Junior (2004), Norman (2008) e Verganti (2009), por exemplo, apontam para a necessidade de se repensar a integração entre o *Design* e o homem para além dos aspectos funcionais, aparentes e utilitários.



Ciente de tais questões pode-se vislumbrar na Educação, mais exatamente na Educação Estética, uma possibilidade de lançar novos olhares para o homem, para a Estética, para o *Design* e para a própria Educação. Na presente pesquisa, entende-se que a Educação Estética é o elo integrador entre a Estética, o *Design* e a Educação, uma vez que ela tem por objetivo educar esteticamente o homem para ser livre, ou seja, para pensar por si mesmo, integrando o saber sensível e o saber racional de um lado e, de outro, cuidando para ele que não caia nas armadilhas do esteticismo ou do cientificismo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

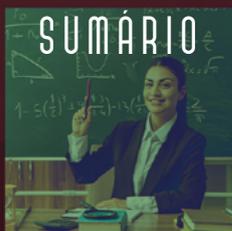
Do ponto de vista da perspectiva teórica adotada, a presente pesquisa é de cunho fenomenológico, pois houve a intenção de compreender um recorte da realidade social: a questão da Estética e as perspectivas para a sua educação em cursos superiores de *Design*. Para a realização da presente pesquisa, adotou-se a revisão bibliográfica em decorrência do objetivo a ser alcançado. Na revisão bibliográfica, utilizou-se a técnica narrativa, seguindo as orientações de Gray (2012). As seguintes fontes de informação foram utilizadas: 1) Bases de dados (*Ebsco*, *Scielo*, *CAPES*, *ProQuest*; *Science Direct* etc.); 2) anais de eventos sobre *Design* (*Ergodesign/USIHC*, *P&D*, *Simpósio Brasileiro de Ciência de Serviços*, *CIPED*, *Service Design Conference* etc.); 3) livros, teses e dissertações circunscritos às áreas pertinentes à temática da pesquisa (Banco de teses e dissertações da *CAPES* e *OpenThesis*). Foram utilizadas as seguintes palavras-chave para se pesquisar nas bases de dados: Educação Estética; *Design* e Estética; Estética no *Design*; *Design* Estético; Educação Superior; *Aesthetic education*; *Aesthetic and Design*; *Aesthetic in Design*; *Aesthetic Design* e *Higher education*.



3. APORTE TEÓRICO

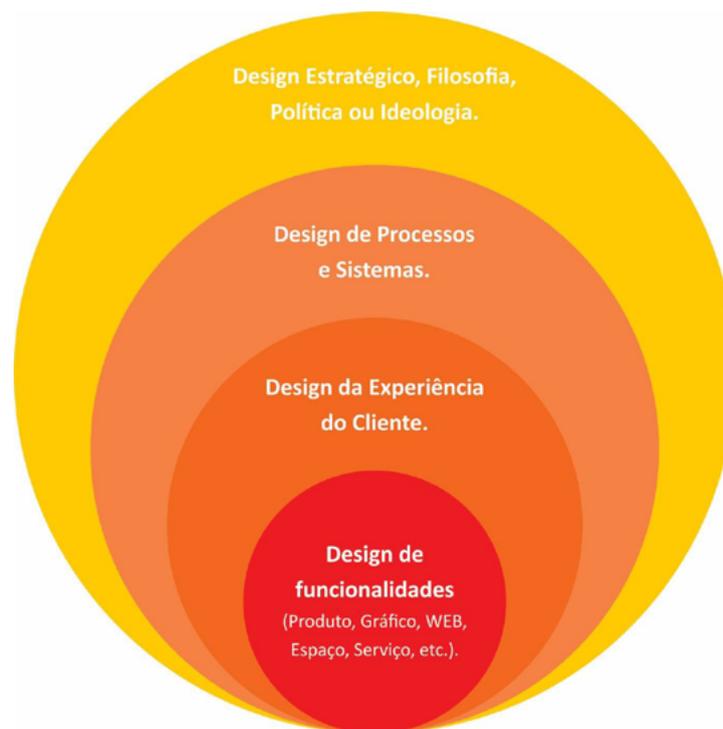
O *Design* já foi considerado como uma profissão que atuava em áreas especializadas (BUCHANAN, 2001) tais como *Design* de produtos, *Design* gráfico, *Design* de moda etc., e uma das suas tarefas era a de fazer com que as coisas parecessem boas e bonitas (MORITZ, 2005, VERGANTI, 2009). Apoiado na égide de uma Estética da aparência (COSTA, 2017a), o *Design* limitou-se a uma atividade operacional e tácita, ou seja, a de projetar funcionalidades de produtos, gráficos, ambientes etc., com beleza (BUCHANAN, 2001; VERGANTI, 2009).

Na contemporaneidade, o *Design* ampliou a sua área de abrangência (COSTA, 2017a), indo do produto físico às experiências das pessoas ao utilizarem um serviço (MORITZ, 2005). Conforme o *World Design Organization (WDO)*, organização não governamental internacional que promove o *Design* e a profissão de *designer*, o *Design* é um processo estratégico que visa à solução de problemas, impulsionando a inovação que gera sucesso nos negócios e leva a uma melhor qualidade de vida por intermédio de produtos, sistemas, serviços e experiências inovadoras (WORLD DESIGN ORGANIZATION, 2015). Além disso, o *Design* principiou a criar políticas e a se envolver no desenvolvimento de estratégias e filosofias adequadas ao seu universo e, por este motivo, está sendo reconhecido como um direcionador de negócios e deve estar à frente de uma criação (VERGANTI, 2009). No decurso de uma criação, o *Design* deve estar envolvido, como mostra a figura 1, desde o ponto mais global até o mais específico (MORITZ, 2005; COSTA, 2017a).



SUMÁRIO

Figura 1 – Níveis de atuação do Design.

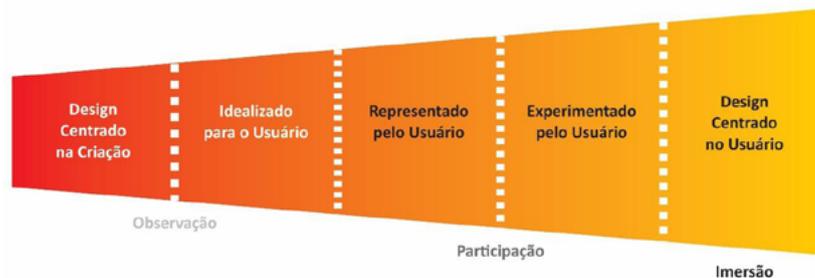


Fonte: os autores, 2022.

Um retrospecto mostra que os *designers* se centravam na criação. Posteriormente, passaram a pensar acerca daquilo que os usuários poderiam estar querendo ou necessitando. Na sequência, os *designers* passaram a fazer contato com as pessoas, seja para representá-las, seja para experimentá-las ou um misto das duas alternativas. Na atualidade, há uma nova forma de se projetar e esta insere as pessoas, de forma colaborativa, em todos os processos de *Design*. A Figura 2 ilustra o que foi dito.

SUMÁRIO

Figura 2 – Evolução na atuação do designer.



Fonte: os autores, 2022.

O *World Design Organization* (2015) parte do princípio de que a profissão de *designer* é transdisciplinar e o *designer* utiliza a criatividade para resolver problemas e criar soluções com a intenção de melhorar produtos, sistemas, serviços, experiências ou negócios. Normalmente, o *designer* tem capacidade para oferecer maneiras mais otimistas de olhar para o futuro; aborda e reformula problemas contemporâneos, visando a melhores oportunidades. Portanto, o *designer* deve comungar inovação, tecnologia, pesquisa, negócios e clientes com vistas a agregar valor e vantagem competitiva à criação, nas esferas econômica, social e ambiental (WORLD DESIGN ORGANIZATION, 2015).

Já com relação à Estética, de forma geral, existem na literatura três principais interpretações: 1) Estética enquanto estudo da percepção sensorial e dos conhecimentos adquiridos por intermédio desta. Por essa interpretação, estético é tudo aquilo que se pode perceber sensorialmente através dos sentidos (BAUMGARTEN, 1993; BOMFIM, 1998; DUARTE JUNIOR, 2004). 2) Estética enquanto estudo do belo na natureza, nas atividades do homem e nos objetos por ele criado, sendo estético o belo, o agradável, o sublime etc. (BOMFIM, 1998). 3) Estética enquanto estudo da arte. Por tal interpretação, o objeto da Estética são as atividades artísticas, seus estilos e normas, ou seja, a Estética como Filosofia da Arte (BOMFIM, 1998).

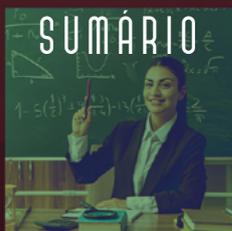


SUMÁRIO

No *Design*, alguns pesquisadores (BOMFIM, 1998; JORDAM, 2000, DESMET, 2002; NORMAN, 2008; COSTA, 2017a; COSTA, 2017b; COSTA; STOLTZ, 2021, 2019 etc.) apontam as diferentes formas de se abordar a Estética. Após examinar a literatura, percebe-se que a via mais profícua encontrada para pensar sobre a Estética no *Design* foi a de deter-se nas funções dos produtos. Por exemplo, Mukarovsky (1981), Löbach (2000) e Bürdek (2006) dissertaram acerca do assunto; as suas proposições resultaram algumas convergências e divergências, todavia mantiveram a essência (QUEIROZ, 2011).

Para Mukarovsky (1981), as funções dos produtos dividem-se em funções imediatas e funções de signo. A primeira subdivide-se em duas: função práticas e função teórica. Na primeira, o objeto está em destaque, enquanto na segunda, é o sujeito que está em evidência. As funções de signo são subdivididas pelo autor em função simbólica e função estética, sendo que a primeira denota o objeto e a segunda, o sujeito. As proposições de Mukarovsky (1981) permearam estudos mais específicos no âmbito do Design, especialmente aqueles de autores como Löbach (2000) e Bürdek (2006).

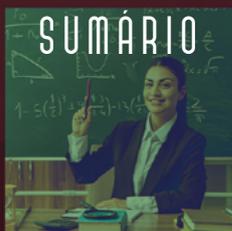
Löbach (2000, p. 41) entende que “os produtos industriais são bens de consumo que em momento determinado se tornam propriedade do usuário, são utilizados e mais tarde descartados, saindo do ciclo de consumo”. Segundo Löbach (2000), há três funções dos produtos e, por serem as mais adotadas entre os designers (QUEIROZ, 2011), serão descritas: 1) função prática - diretamente vinculada ao caráter utilitário, ao uso do produto; 2) função estética – diz respeito à configuração e à aparência do produto, tais como cor, forma, cheiro, aspectos táteis, gosto etc., aspectos que possuem capacidade para provocar reações positivas ou negativas na pessoa; 3) função simbólica – circunscreve-se aos âmbitos da identificação e da representação do sujeito a partir de significações de status, poder, prestígio, distinção etc.



Embasado na dimensão informacional dos produtos e em sua capacidade de comunicação, Bürdek (2006) propõe uma classificação que está voltada para as funções comunicativas dos artefatos: 1) função indicativa – refere-se à manipulação de um produto e, portanto, quase não permite interpretações individuais (por exemplo, um martelo serve para martelar); 2) Função Estético-formal – refere-se à vivência de impressões sensoriais por meio de elementos formais, tais como ritmo, proporção e harmonia. Todavia, acerca dos produtos, tais aspectos podem ser apreciados sem se observar o significado de seu conteúdo; 3) funções simbólicas – estas ampliam a visão de Löback (2000), ao colocar que os significados dos símbolos são dependentes de seus contextos socioculturais.

Pesquisas apontam que o Design ampliou a sua área de abrangência (COSTA, 2017a), indo do produto físico às experiências das pessoas ao utilizarem um serviço (MORITZ, 2005). Além de ser um importante propulsor de inovações nas mais diferentes áreas do saber/fazer humano (VERGANTI, 2009), o Design vem criando políticas, por exemplo, ambientais, e vê-se envolvido no desenvolvimento de estratégias e filosofias adequadas a esta área do conhecimento. Por esse motivo, está sendo reconhecido como um direcionador de negócios que deve estar à frente de uma criação (VERGANTI, 2009).

Por questão de delimitação do assunto, optou-se por tratar nesta pesquisa somente sobre dois campos nos quais a Estética se mostra bastante envolvida e com os quais pode contribuir de forma decisiva. São perspectivas recentes que se apresentam como desafios a serem abordados pela educação (MIRANDA; TONETTO, 2014; COSTA, 2017a; COSTA, 2017b) e, de acordo com a literatura, são também campos carentes de pesquisas mais aprofundadas, dada a complexidade matemática tratada, especialmente no que tange à Estética (FREIRE, 2011; COSTA, 2017a; COSTA, 2017b).



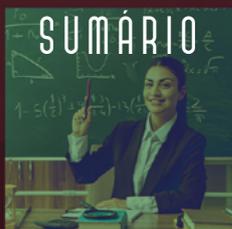
SUMÁRIO

3.1. *Design & Emotion*

Design & Emotion refere-se ao ato de realizar um projeto com a intenção de despertar ou evitar determinadas emoções (DEMIR; DESMET; HEKKERT, 2009). Nessa perspectiva, um *smartphone* que desperta alegria no usuário ou uma cafeteria onde o ambiente de serviço estimula a interação entre as pessoas são exemplos de projetos típicos do *Design & Emotion*. Há um consenso entre estudiosos (DESMET, 2002; DEMIR; DESMET; HEKKERT, 2009; MIRANDA; TONETTO, 2014) de que a experiência do usuário abarca uma dimensão afetiva que ocorre durante a interação. A literatura aponta que o *Design & Emotion* é uma das áreas do Design mais facilmente caracterizável como científica, especialmente por conjugar teoria, método e resultados de pesquisa que permitem a elaboração de afirmações sobre a experiência do usuário (DESMET, 2000; TONETTO; COSTA, 2011). O “[...] que caracteriza esse caráter científico é a sequência projeto/pesquisa, que permite ao designer a observação, na realidade, da efetividade da aplicação de suas teorias (de base psicológica) e de insights, aplicados em forma de projeto” (TONETTO; COSTA, 2011, p.133).

Os trabalhos de Jordan (2000), Desmet (2002) e Norman (2008) são mais fortemente reconhecidos como marcos para a área do *Design & Emotion* (DEMIR; DESMET; HEKKERT, 2009). A seguir, cada uma dessas três abordagens será apresentada em ordem cronológica.

Os seres humanos estão sempre a buscar o prazer e tal busca faz parte da experiência humana, uma vez que as pessoas obtêm gratificação por meio de atividades como admirar um pôr-do-sol ou sentir o perfume de uma rosa (JORDAN, 2000). O prazer com produtos é o resultado dos benefícios emocionais, hedônicos e práticos associados a eles (JORDAN, 2000). As necessidades dos usuários circunscrevem-se às seguintes dimensões: 1) funcionalidade, 2) usabilidade e 3) prazer. Essa última é vista pelo autor como sendo a necessidade



SUMÁRIO

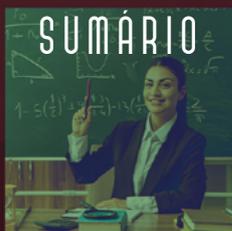
máxima relacionada a um produto e, no seu entender, tal dimensão se subdivide em quatro categorias (JORDAN, 2000): prazer fisiológico, prazer social, prazer psicológico e prazer ideológico.

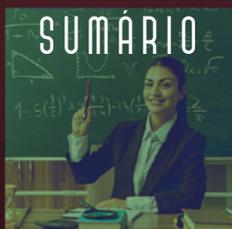
O prazer fisiológico diz respeito ao corpo e aos sentidos e inclui o prazer sensual. O prazer social circunscreve-se às relações com outras pessoas, incluindo *ostatus*. O prazer psicológico refere-se aos prazeres da mente. O prazer ideológico diz respeito àqueles prazeres oriundos de entidades teóricas (JORDAN, 2000).

A teoria proposta por Jordan (2000) tem o mérito de oferecer aos *designers* uma ferramenta estética com capacidade para auxiliá-lo na lida com o problema de forma estruturada. Ao se utilizar o modelo proposto, busca-se compreender o motivo pelo qual as pessoas buscam e experimentam o prazer. Assim, não se trata de uma teoria do prazer, mas de uma ferramenta que visa a envolver o prazer.

Desmet (2002) propôs um modelo baseado na *Appraisal Theory*. Um *appraisal* é a avaliação da significação de um estímulo e sua relevância para o bem-estar de uma pessoa (DESMET, 2002). Os estímulos avaliados como positivos despertam emoções prazerosas no usuário e os negativos despertam emoções não prazerosas ou desagradáveis. O modelo proposto por Desmet (2002) envolve uma estimulação, uma preocupação e uma avaliação. A partir de uma preocupação e de uma estimulação, a pessoa elabora a avaliação do evento e, ao avaliá-lo, a pessoa atribui-lhe um significado decorrente da emoção provocada.

Os estudos empreendidos por Norman (2008) acerca do processamento cerebral humano levaram-no a concluir que o homem é resultado de três diferentes níveis de estruturas do cérebro: o nível visceral, o nível comportamental e o nível reflexivo. Cada nível realiza um papel diferente no funcionamento global do indivíduo e todos eles refletem a evolução biológica do cérebro.





O nível visceral é responsável por “[...] fazer julgamentos rápidos, como o que é bom ou ruim, seguro ou perigoso, podendo ter suas ações inibidas ou ampliadas através de sinais de controle vindos de outros níveis” (NORMAN, 2008, p.42). Quanto ao nível comportamental, este “[...] refere-se aos processos cerebrais que controlam a maior parte das ações” (NORMAN, 2008, p.42) do homem, tais como “[...] andar de bicicleta, tocar um instrumento musical, dirigir um carro [...]” (NORMAN, 2008, p.42), etc. Tal nível tem capacidade para aperfeiçoar o nível visceral e ter suas ações aperfeiçoadas ou inibidas pelo nível superior (NORMAN, 2008). Já o nível reflexivo refere-se à interpretação, à compreensão, ao raciocínio e à parte contemplativa do cérebro. (NORMAN, 2008). Todos os três níveis operam entrelaçados, sendo identificados na reação do homem frente ao fenômeno.

Trazendo seus estudos para o campo do *Design*, Norman (2008, p.82) constatou que “os três níveis de processamento levam a três formas correspondentes de *Design*: visceral, comportamental e reflexivo”. O *Design* visceral diz respeito aos aspectos físicos e ao impacto emocional imediato. Os aspectos físicos como a aparência, o cheiro, o toque, os sons e os gostos predominam e são determinantes (NORMAN, 2008). O *Design* comportamental está diretamente relacionado ao uso do produto ou do serviço sob o ponto de vista objetivo e refere-se à função que o produto ou o serviço desempenha; à facilidade com que o usuário o compreende e o opera; à eficácia com que estes, serviço e produto, cumprem suas funções e aos demais fatores relacionados à maneira como o produto ou o serviço se comporta junto ao usuário (NORMAN, 2008). O *Design* reflexivo requer que se considere o fenômeno sob o ponto de vista subjetivo e este abarca as particularidades culturais e individuais, memória afetiva e os significados atribuídos aos produtos ou aos serviços, dentre outros aspectos da dimensão do inatingível (por exemplos, a cortesia presente/ausente no atendimento ao cliente, a força dispensada em um aperto de mão ao cumprimentar um cliente, dentre outros.).

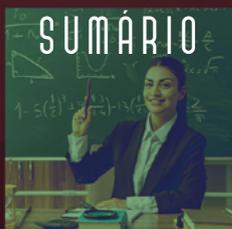
3.2. Os serviços e o *Design* para serviços

O setor de serviços gera a maior parcela do Produto Interno Bruto (PIB) das maiores economias do mundo (PINHANEZ, 2009) e é responsável por empregar a maior parcela de trabalhadores. Todavia, estudos apontam que os serviços são, na maior parte das vezes, precários, pois muitas empresas ainda não os compreenderam (MARGER, 2009). Por outro lado, alguns estudos mostram a necessidade premente de profissionais capacitados para atuarem na área, assim como o estímulo à implantação de empresas com especialidade no tema (COSTA, 2017a).

Os serviços são atos, processos e atuações oferecidos ou co-produzidos, por uma pessoa ou organização, para outra pessoa ou organização e não são tangíveis ou passíveis de serem possuídos e armazenados como são os produtos (ZEITHAML; BITNER; GREMLER, 2011). Os produtos, que fazem parte do processo de prestação do serviço, são tomados como mediadores sobre os quais os fornecedores dos serviços desempenham as ações.

O *Design* para Serviços (*Service Design*) surgiu aproximadamente há 15 anos (MORITZ, 2005). Seu propósito é o de projetar toda a experiência do serviço, do processo e da estratégia para entregá-lo (MORITZ, 2005). Está em seu escopo compreender as pessoas, os usuários, a organização e o mercado, além de desenvolver ideias que possam ser traduzidas como soluções possíveis de serem implementadas (COSTA, 2017a).

Em muitas empresas, há uma dificuldade em manter a *consistência estética* dos serviços prestados aos usuários (COSTA, 2017a). A importância da Estética para os serviços é salientada em vários estudos, como por exemplo, nos de Fadel e RegisFilho (2009), estes identificaram que a tranquilidade ao utilizar os serviços e a clareza ao



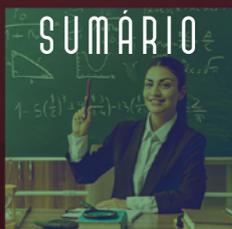


esclarecer dúvidas foram fatores críticos na percepção da qualidade do serviço (90%). Dentre as conclusões presentes na pesquisa de Cerchiaro (2006), há indicações de que existem deficiências estéticas na relação entre indivíduos em categorias que indicam cuidado e que estas estão sempre em primeiro lugar, antes das referências às instalações físicas, limpeza, médicos etc.

A experiência estética em serviços tem natureza multidimensional (LIU, 2003), já que a percepção é estimulada por múltiplos artefatos e múltiplos pontos de contato, de forma simultânea ou não. Há outros dois elementos que compõem a experiência estética: a percepção da relação com as pessoas envolvidas no provimento do serviço e a percepção da organização como um todo (LEHTINEN; LEHTINEN, 1982). Da mesma forma, o caráter social de parte dos pontos de contato dos serviços é relevante para a Estética, na medida em que propósitos, motivações e habilidades, ao se interagir com as pessoas, podem determinar a qualidade da experiência do usuário (CZEPIEL, 1990). Isso posto, vê-se que a Estética pode contribuir com a realização de projetos para novos serviços ou na reestruturação daqueles já existentes, com o intuito de aprimorar o escopo do *Design* para serviços.

4. DISCUSSÃO

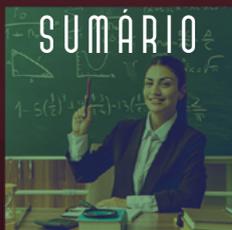
A partir da figura 1, percebe-se que o *Design* envolve a compreensão de carências, necessidades, motivações e contextos das pessoas, assim como das exigências e das restrições comerciais, das técnicas e de domínio da experiência (*Design* de funcionalidades e *Design* da experiência). Tal conhecimento pode ser traduzido em artefatos, em planos para artefatos (*Design* de processos e sistema) ou em estratégias que estabelecem estruturas ou fornecem direção para os negócios (*Design* Estratégico). Assim, o *Design* pode viabilizar que a



experiência global de produtos e serviços seja tanto útil, utilizável e desejável quanto eficiente, eficaz, economicamente viável e tecnicamente exequível. Disso, entende-se que é papel da educação, em cursos superiores de *Design*, alargar (ou renovar) seus conteúdos, permeando-os por um reenquadramento crítico-reflexivo (COSTA; STOLTZ, 2021, 2019). O posicionamento do *designer* para atuar colaborativamente é o de estar aberto à coparticipação de diversos atores envolvidos em um projeto de *Design* (ver figura 2), já as práticas não devem ser restritas a cursos de pós-graduação, conforme apontaram Santos e Costa (2014) em suas pesquisas.

A visão de Löback (2000) acerca das funções dos produtos passa ao largo da visão empresarial, que entende os produtos como bens de consumo. Löback centra-se nas funções dos produtos exercidas durante seu ciclo de consumo, ou seja, na interação entre pessoa e produto, tais como as necessidades materiais, práticas, emocionais, psicossociais, dentre outras. Destaca-se que, para Löbach (2000), há uma estreita relação entre a função simbólica e a estética na medida em que a função simbólica se manifesta por meio dos elementos estéticos (por exemplo: cor, odor etc.) e “[...] só será efetiva se for baseada na aparência percebida sensorialmente e na capacidade mental da associação de ideias.” (LÖBACH, 2000, p. 65). Todavia, percebe-se que a visão do referido autor centra-se nos aspectos estéticos dos produtos e, portanto, Estética está restrita apenas a uma fração de seu escopo de ação. Há outras limitações. Por exemplo, Bürdek (2006) define a função indicativa parcialmente, pois se um martelo exprime sua função de maneira inequívoca, não se pode dizer o mesmo acerca de certas balanças de cozinha ou de um espremedor de cítricos.

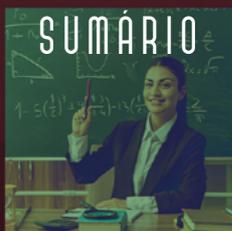
O que se percebe é que os autores aqui arrolados classificam de estético aquilo que é do âmbito do estésico. Isso faz com que a Estética fique confinada a uma visão limitadora e limitante, circunscrita à dimensão dos sentidos. A função estética que aqui foi apresentada tem como



pano de fundo a beleza, sendo esta compreendida em seu sentido filosófico, fundamentada em duas perspectivas principais: objetivista e subjetivista (COSTA, 2017b). A primeira considera que a beleza está no objeto. A segunda, que a beleza está no sujeito que ajuíza. Todavia, há uma terceira perspectiva que se mostra mais consonante com o pensamento contemporâneo, que busca a síntese entre as duas perspectivas (COSTA, 2017b). Ao ajuizar um fenômeno, o sujeito identifica as qualidades deste e adiciona neste processo a sua carga subjetiva, composta por tudo aquilo que armazena em seu repertório. O fenômeno não é totalmente passivo, uma vez que funciona como um gatilho para a avaliação que culminará em uma experiência estética. De outro lado, a beleza, na perspectiva do Design contemporâneo, nem sempre é a característica mais desejada ou esperada (CHO, 2013; COSTA, 2017a). Parte-se do pressuposto que o *Design* volta-se para aquilo que faz do homem, humano.

Esse entendimento acerca da Estética pode contribuir para com as novas necessidades que surgiram no campo do *Design*, por exemplo: como a Estética se apresenta no âmbito do *Design* Estratégico? Quais são as habilidades necessárias para operacionalizá-la? A mesma noção Estética que se desenvolve no âmbito material é válida no âmbito do imaterial? Tais questões necessitam ser respondidas à luz das novas abordagens, uma vez que a simples adaptação de conhecimentos, oriundos de outras áreas do saber, não se mostra adequada.

No âmbito dos artefatos, a Estética apresenta base teórica e um consistente ferramental de apoio ao processo de desenvolvimento de produtos (PDP) (SANTOS, 2009). Da mesma forma, o *Design* também faz parte das estratégias organizacionais por se tratar de uma atividade projetual cujo objeto central está no conjunto integrado de produtos, serviços e comunicação (sistemas produto-serviço ou *product-service system - PSS*) (MAURI, 1997 apud ZURLO, 1999). Portanto, existe a necessidade de considerar outras abordagens estéticas que sejam

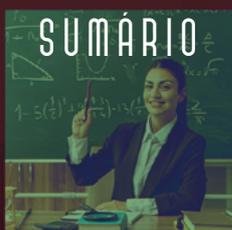


capazes de abarcar o entendimento de que o processo de elaboração das estratégias é um processo social da instituição, no qual ela define suas interfaces de interação com seu público e como mercado. Entende-se que a Estética, ao permear uma análise das forças internas da instituição, do ambiente externo e de uma forma de raciocinar que visa a minimizar as incertezas e a reduzir os riscos implícitos nestas, pode-se identificar uma forte aproximação do pensamento projetual e do pensamento estratégico no *Design* (FREIRE, 2011).

Disso, entende-se que a Estética circunscreve as experiências que o homem vivencia, envolvendo simultaneamente os sentidos, o comportamento e a geração de significados. Por tal entendimento, as percepções sensoriais, os elementos emocionais e comportamentais e os elementos de significação (cognitivos) constituem uma experiência abrangente que comunga elementos tangíveis e elementos intangíveis e estes permitem ao homem significar com maior profundidade as experiências vivenciadas (COSTA, 2017a; COSTA, 2017b; COSTA; STOLTZ, 2019). Tal experiência é capaz de gerar um tipo de conhecimento que envolve a estesia, a emoção, o comportamento e a cognição.

Propõe-se que a educação, no âmbito dos cursos superiores de *Design*, busque educar esteticamente os discentes. Tratar-se-á de um tipo de educação estética que seja capaz de possibilitar novos olhares para o homem, para a Educação, para a Estética e para o *Design*. Assim, a Educação Estética, nesta proposta educacional passa a ser o elo integrador entre a Estética, o *Design* e a Educação, uma vez que a Estética tem por objetivo educar o homem para ser livre, para pensar por si mesmo, integrando o saber sensível e o saber racional.

Os trabalhos de Jordan (2000), Desmet (2002) e Norman (2008) são mais fortemente reconhecidos como os mais indicados para a área do *Design & Emotion* (DEMIR; DESMET; HEKKERT, 2009). Também constituem abordagens que estão mais consonantes com a visão ampliada acerca da Estética que se propôs anteriormente, pois

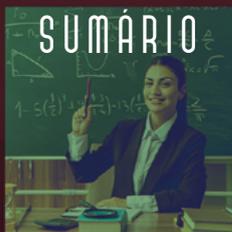


consideram diversas facetas dos fenômenos. Por exemplo, Desmet (2002) teve por propósito entender a relação emocional das pessoas com eventos. A relação de causalidade entre avaliações (*appraisals*) e emoções demanda compreender como a causa se estabelece e como uma avaliação gera uma emoção (DEMIR; DESMET; HEKKERT, 2009). Com tais informações, o *designer* pode projetar algo com vistas a despertar e/ou mesmo evitar certas emoções. Servindo-se de uma investigação direta com as pessoas, pode-se buscar compreender os motivos (*appraisals*) que despertam determinadas emoções para, então, projetar produtos ou serviços considerando os elementos comumente associados ao *appraisal* pretendido (por exemplo, a agradabilidade). Todavia, deve-se ressaltar que as três abordagens apresentadas estão voltadas para a dimensão do produto. O desafio que se coloca, em termos educacionais e de pesquisa, é o de ampliar a base de conhecimento para que a abordagem do *Design* para a Emoção possa abarcar a dimensão estratégica do *Design*.

No âmbito do Design para Serviços, constatou-se a quase ausência de estudos que tratam da dimensão Estética no processo de *Design*. Alguns estudiosos tais como Freire (2011), Candi e Saemundsson (2011) e Costa, (2017a) apontam a dimensão estética dos serviços como uma temática que requer avanços no conhecimento por parte da comunidade do *Design*.

5. CONCLUSÃO

O propósito maior desta pesquisa foi o de compreender as relações entre Educação, Estética e *Design* e entende-se que tal propósito foi cumprido, pois há, aqui, conhecimentos que fornecem novos elementos para discussão acerca da relação entre Estética e *Design* no âmbito da Educação, buscando um novo horizonte para o processo



educacional. Processo esse que, conforme mostraram a literatura e as reflexões aqui expostas, necessita de urgente revisão. Verificou-se, com a presentepesquisa, que grande parte da literatura circunscrita à Estética no *Design* diz respeito a uma abordagem centrada na aparência e na beleza. Todavia, há literaturas recentes, no âmbito do *Design*, que abordam a Estética por um viés ampliado e, portanto, deveriam ser adotadas como bibliografia.

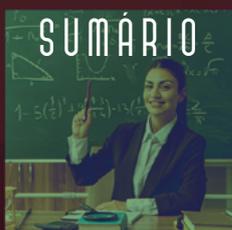
Também, este estudo mostrou uma nova visão para a Estética que passa ao largo das abordagens analíticas que tomam a Estética pelo viés da beleza, da aparência e da categorização. Para tanto, partiu do pressuposto de que o mundo é olugar da Estética, pois qualquer fenômeno tem potencial para despertar uma experiência estética e esta, por sua vez, deve evocar uma experiência que seja fascinante, envolvente, casual e revigorante, podendo vir da inter-relação entrepessoas, contexto e cultura.

Assim, entende-se que a relação entre Estética e *Design* na Educação deve fundamentar-se no ser humano. Antes de serem clientes ou usuários, pessoas são pessoas, com suas idiossincrasias, vontades, necessidades, desejos. De outro lado, há o mercado, também com suas peculiaridades. O desafio que se apresenta é o de possibilitar uma visão integradora que permita que um resultado do *Design* seja útil, usável e desejável, do ponto de vista das pessoas, e efetivo, eficiente e distinto, do ponto de vista daquele que solicita o trabalho de um profissional do *Design*.

REFERÊNCIAS

BAUMGARTEN, A. G. **Estética**: A lógica da arte do poema. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BOMFIM, G. A. **Ideias e Formas na História do design**: uma investigação estética. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1998.



SUMÁRIO

BUCHANAN, R. Design research and the new learning. **Design Issues, Massachusetts**, v. 17, n. 4, p. 3-23, Autumn. 2001. Disponível em: <https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/07479360152681056>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BÜRDEK, B. **História, teoria e prática do design de produtos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

CANDI, M.; SAEMUNDSSON, R. Exploring the Relationship Between Aesthetic Design as an Element of New Service Development and Performance. **Journal of Product Innovation Management**, New Jersey, v. 28, n. 4, p. 536-557, July 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-5885.2011.00827.x>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CERCHIARO, I. **Qualidade de serviços no setor público brasileiro**. 2006. 133 p. Tese (doutorado) – Curso de Pós-graduação em Administração. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

CHO, E. J. **Designing for Sociability: A relational aesthetic approach to service interaction**. 2013. 95p. Tese (doutorado) – Facoltà del Design. Politecnico di Milano, Milano.

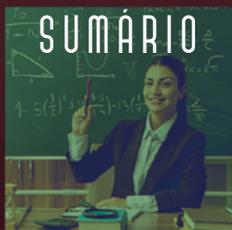
COSTA, H. **Design para Serviços e Consistência Estética**: proposição de um protocolo de avaliação estética em serviços. 2017a. 462 p. Tese (doutorado em Design). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

COSTA, H. **Da Educação Estésica à Educação Estética em Curso Superior de Design**. 2017b. 195 p. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

COSTA, H; STOLTZ, T. **Estesia, Educação e Design**: rumo à Educação Estética. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/c6b165_ac191a5290354883954747fb25b728e8.pdf.>. Acesso em: 14 jan. 2022.

COSTA, H; STOLTZ, T. Significações de Estética: desafios para a educação estética com base em um curso superior de Design. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 19, n. 61, p. 777- 791, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334149246_Significacoes_de_Estetica_desafios_para_a_educacao_estetica_com_base_em_um_curso_superior_de_Design. Acesso em: 12 jan. 2022.

CZEPIEL, J. A. Service Encounters and Service Relationships. **Journal of Business Research**, Atlanta, v. 20, n. 1, p. 13-21, 1990. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/014829639090038F>. Acesso em: 12 jan. 2022.



DEMIR, E.; DESMET, P.; HEKKERT, P. Appraisal patterns of emotions in human- product interaction. **International Journal of Design**, Taipei City, v. 3, n. 2, p. 41-51, ago. 2009. Acesso em: 12 jan. 2022.

DESMET, P. **Designing Emotions**. 2002. 225p. Tese (doutorado em Design). Delft University of Technology, Netherlands.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

FADEL, M. A. V.; REGIS FILHO, G. I. Percepção da qualidade em serviços públicos de saúde: um estudo de caso. **Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro**, v. 43, n. 1, p. 7-22, jan./fev. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n1/a02v43n1.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

FONTOURA, A. M. **As manifestações pós-modernistas no desenho industrial e suas repercussões no ensino do projeto de produto**. Curitiba, 1997. 98p. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná.

FONTOURA, A. M. **The EdaDe**. In: PATT-13 – International Conference on Design and Technology Research, 13., 2003. Glasgow. *Anais...* Glasgow, University of Glasgow, Faculty of Education, 2003. p. 271-276.

FREIRE, K. de M. **Design de Serviços, Comunicação e Inovação Social**. 2011. 280p. Tese (doutorado em Design). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

FREIRE, K. de M. Design Estratégico: origens e desdobramentos In: **11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**, 1., 2014, Gramado. *Anais...* Gramado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2014. p.2815-2829.

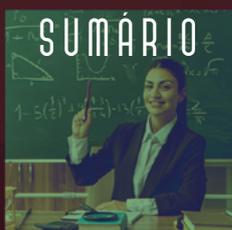
GRAY, D. **Pesquisa no Mundo Real**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HEKKERT, P.; LEDER, H. Product Aesthetics. In: SCHIFFERSTEIN, H. N. J.; HEKKERT, P. (Eds.) **Product experience**. Delft, Elsevier, 2008. p. 259-285.

JORDAN, P. **Designing pleasurable products**. London: Taylor & Francis, 2000.

LEHTINEN, U.; LEHTINEN, J. **Service Quality: A Study of Quality Dimensions**. Unpublished working paper. Helsinki: Service Management Institute, 1982.

LIU, Y. Engineering aesthetics and aesthetic ergonomics: Theoretical foundations and a dual-process research methodology. **Ergonomics**, Warwickshire, v.46, n. 13, p.1273-1292, out. 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/>



abs/10.1080/00140130310001610829?journalCode=terg20 . Acesso em: 14 jan. 2022.

LÖBACH, B. **Design Industrial**. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.

MAGER, B. Service Design as an Emerging Field. *In*: MIETTINEN, S.; KOIVISTO, M. (Eds.). **Designing Services with Innovative Methods**. Keuruu: Otava Book Printing, 2009. p. 27-43.

MEDEIROS, L. **Towards design awareness in Brazil**: design education in primary and secondary schools as a means of promoting design awareness in brazilian society. Londres, 1990. 202 p. Dissertação (mestrado em Artes) – Department of Art and Design, Instituto de Educação, Universidade de Londres.

MIRANDA, R. J.; TONETTO, L. M. A projeção do imaterial: design de experiências de prazer através de estímulos enogastronômicos. **Strategic Design Research Journal**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 15-22, Jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/sdrj/article/view/sdrj.2014.71.03/4326>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MORITZ, S. **Service Design**: Practical Access to an Evolving Field. 2005. 126 p. Dissertação (mestrado) - Faculty of Cultural Science. Köln International School of Design, University of Applied Sciences Köln.

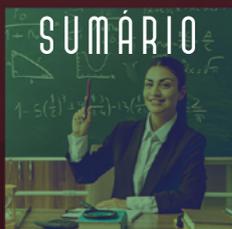
MUKAROVSKY, J. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Lisboa: Estampa, 1981.

NORMAN, D. **Design emocional**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PINHANEZ, C. Services as Customer-Intensive Systems. **Design Issues**, Massachusetts, v.25, n.2, p. 3-13, spring 2009. Disponível em: <https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/desi.2009.25.2.3?mobileUi=0>. Acesso em: 14 jan. 2022.

QUEIROZ, S. G. **A dimensão estético-simbólica dos produtos na relação afetiva com usuários**. 2011. 230 p. Tese (doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SANTOS, A; COSTA, H. Diálogo entre pós-graduação e graduação: a introdução do ensino do Design de Sistemas Produto + Serviço na UFPR. **Projética**, Londrina, v.5, n.1, p. 231-243, Especial - Ensino de Design, jan./jun. 2014.



SANTOS, C. T. **Requisitos de linguagem do produto**: uma proposta de estruturação para as fases iniciais do PDP. 2009. 205 p. Tese (doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Engenharia Mecânica. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TONETTO, L. M.; COSTA, F. C. X. Design Emocional: conceitos, abordagens e perspectivas de pesquisa. **Strategic Design Research Journal**, São Leopoldo, v. 4, n. 3, set./dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/view/4492/1716>. Acesso em: 14 jan. 2022.

VERGANTI, R. **Design-driven Innovation**. Boston: Harvard Business Press, 2009.

WORLD DESIGN ORGANIZATION (WDO). **Definition of Industrial Design**. 2015. Disponível em: <https://wdo.org/about/definition/>. Acesso em: 24 set. 2019.

ZEITHAML, V.; BITNER, M. J.; GREMLER, D. **Marketing de Serviços**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ZURLO, F. **Um modelo di lettura per il Design Strategico**. Tese. (doutorado em Desenho Industrial). Politecnico di Milano, Milano, 1999.

SUMÁRIO

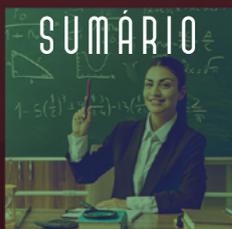
4

Luiz Fernando Correia de Almeida
Hellen Cristina Picanço Simas

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E MOVIMENTO DE ACESSO ABERTO: constituição e potencialidades para o processo educacional no PPGE/UFAM

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95538.4





Resumo: Este trabalho trata das potencialidades do movimento de acesso livre e cultura aberta no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). A investigação cartografou o movimento da cultura livre e de acesso aberto no ambiente da UFAM e traçou um percurso histórico dele. A metodologia adotada foi à cartografia Deleuze-guattariana, que dialoga com o hipertexto de Lévy (1993). A partir de pesquisa documental, analisou-se a Portaria 1065/2017 da UFAM que trata da Política de Informação para o Repositório Institucional da Universidade Federal do Amazonas e o documento de área da educação da CAPES de 2017 para observar as evidências que se alinham para movimento de acesso livre. No ambiente amazônico, a discussão sobre o tema pode contribuir para redimensionar a educação e o acesso à informação e ao conhecimento, diminuindo a distância entre sujeitos e saberes científicos.

Palavras-chave: Programa de pós-graduação; pesquisa; ciência aberta; acesso livre; produção de conhecimento.

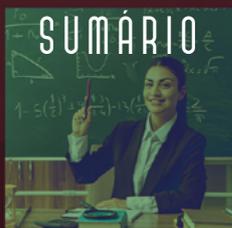
INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tendo como área de concentração “Educação, Cultura e Desafios Amazônicos”, que visa desenvolver estudos que contribuam com a promoção da educação no contexto amazônico, tentando compreender os desafios que emanam do meio regional, para diminuir impactos, por um lado, negativos impostos pelo meio e, por outro, valorizar a sociodiversidade local.

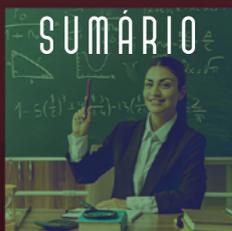
O interesse em investigar sobre o movimento de acesso livre e cultura aberta é oriundo da experiência do autor ainda durante a iniciação científica na graduação em Biblioteconomia, quando desenvolveu estudo sobre web 2.0, a qual era voltada à comunicação científica, e pela participação do pesquisador em projeto de iniciação tecnológica, quando teve contato com os estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e a divulgação científica (DC).

Os temas: acesso livre, ciência aberta e cultura free são emergentes atualmente no panorama mundial e brasileiro, em que se advoga pela liberdade e acesso a produção intelectual humana, em que esses produtos podem ser distribuídos e modificados livremente, e tem crescido como forma de oposição aos mecanismos de apropriação intelectual.

Para compreender o contexto, a pergunta que norteia essa pesquisa é como se constitui a comunicação científica através dos movimentos de abertura e suas ferramentas no processo educacional no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM)?



SUMÁRIO



O questionamento surge em uma época em que movimentos de acesso livre e ciência aberta têm se engajando pela redemocratização do saber e da ciência enquanto bem humano inerente ao exercício da democracia. Assim se busca saber como está constituída a comunicação científica no PPGE/UFAM, observando o documento de área em educação da CAPES e a portaria 1065/2017 da UFAM, que regula as políticas do repositório da UFAM.

Ao longo do trabalho, será apontado que as dinâmicas relacionados a promoção de acesso livre na UFAM, especialmente no âmbito do PPGE. Para responder a pergunta da pesquisa, traçou-se como objetivo geral analisar como se constitui a comunicação científica por meio dos movimentos de abertura e de acesso livre e do repositório no processo educacional no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM).

A cartografia é método adotado para desenvolvimento da pesquisa, em que é apresentado os princípios da cartografia, como se dar as relações de rizoma e hipertexto baseadas nos trabalhos de Lévy (1994) e Deleuze e Guattari (2011), contextualizando no ambiente digital e nos movimentos de aberturas. O método em si permite se analisar como o movimento de acesso de livre, uma potencial cultura aberta se desdobra e sua correlação com a comunicação de ciências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A virtualização vivida na pós-modernidade tem modificado a forma que nos relacionamos com nós mesmo, com a sociedade, com a economia e a inovação, e ainda redesenhando a forma que acessamos e consumimos conteúdos (LÉVY, 1996). O acesso à rede hipertextual modificou a realidade em menos de cinquenta anos, passou a ocupar

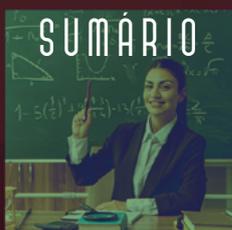
a rotina das pessoas, sendo fundamental pela agilidade que dispõem na busca e recuperação de informações.

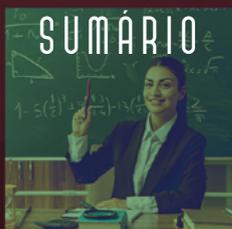
O mundo passa a ser uma grande malha de redes, onde surgem “nós” que linkam a outros “nós” que facilitam o deslocamento no globo, o consumo de serviços, os relacionamentos afetivos e a estrutura das organizações (GUERREIRO, 2006), que remetem ao hipertexto apresentado por Lévy (1993), que são nódulos que se hiperconectam.

É consensual entre estudiosos, na pós-modernidade, a estrutura de educação não pode ser concebida sem a inserção das TICs. E sem a utilização destes recursos, seria contribuir para uma educação que se valia de velhas práticas (PASSARELLI, 2007). Isso pode ser reterritorializado na comunicação científica, em que o uso de TICs poderia contribuir para a manutenção de práticas que estimulem a autonomia do sujeito que demanda informação científica e tecnológica.

Nos anos 1970 do Século XX, começam os estudos para o desenvolvimento da rede digital, começam a surgir às primeiras iniciativas de software e de computação aplicada. Nesse terreno, o software proprietário começa de forma natural a se estabelecer através das atividades estratégicas e de monopólio das corporações de comunicação. Esta modalidade de software não permitia sua alteração, modificação ou correção sendo apenas da responsabilidade de seu criador poder realizar tais atividades (KON; LAGO; MEIRELHES; SABINO, 2011).

Em contravenção ao software proprietário, uma comunidade de estudiosos de software começa a defender o livre acesso ao programa e sua modificação, surgindo o movimento de *free software* com viés ideológico bastante característico e que mais tarde surgiria o movimento o *open source*, muito menos ideológico e articulava-se em estimular promoção do software livre e de código aberto pelos setores da economia, aqui adotamos um conceito mais geral, movimento de software livre e código aberto (*Free and Open Source Software - FLOSS*) para





não sermos tendenciosos. O uso de FLOSS tem se expandido devido a sua qualidade essencialmente de livre e de possibilidade de modificação para as necessidades da organização onde está inserido, aqui podemos citar software livres voltados aos repositórios institucionais como caso do Dspace.

Numa perspectiva deleuze-guattariana, o desenvolvimento do movimento de FLOSS, acesso aberto ou adjetivos semelhantes, que se inicia em 1980 com software livre, pode ter concebido o desdobramento de um rizoma de cultura livre e aberta para outras categorias, que tem se expandido como território disponível e que acaba compondo e decompondo as estruturas, e que através de conexões tem reterritorializado essas mesmas categorias, causando um tipo de segmentaridade do movimento de acesso aberto, mas que não se isolam, pelo contrário mantêm conexões, como a: além do Software free (software livre); Open Access (Acesso Aberto); Open source (Código Aberto); Open science (Ciência Aberta); Open content (Conteúdo aberto), etc.

O desenvolvimento de iniciativa de acesso livre começa trazer novos significados a comunicação científica, Choo (2003) coloca que os estudos sobre regime informacional e o comportamento de indivíduos, que consumiam informação remete a 1948, em que sujeitos como cientistas e cidadãos comuns que buscavam informação enquanto necessidade. Neste novo regime, estava imbricada a comunicação científica, que já era latente ficando em voga com a explosão bibliografia e informacional no mundo pós II Guerra Mundial.

Os movimentos de ciência aberta em especial o acesso livre, é uma tentativa de “retornar” verdadeiro o espírito da ciência em contraposição aos mecanismos de propriedade intelectual que tem se consolidado nas últimas décadas. Advoga-se que a ciência aberta traz uma maior produtividade ao desenvolvimento científico, sendo ainda colaborativa e se apropriando de recursos disponibilizados no ambiente digital (ALBAGLI; CLÍNIO; RAYCHTOCK, 2014):



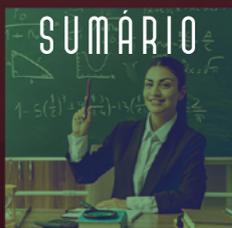
Ciência aberta é hoje um termo guarda-chuva, que engloba diferentes significados, tipos de práticas e iniciativas, bem como envolve distintas perspectivas, pressupostos e implicações. Aí estão incluídas desde a disponibilização gratuita dos resultados da pesquisa (acesso aberto), até a valorização e a participação direta de não cientistas e não especialistas no fazer ciência, tais como “leigos” e “amadores” (ciência cidadã). (ALBAGLI; CLÍNIO; RAYCHTOCK, 2014).

A Albagli, Clínio e Raychtock (2014) trazem ainda seis áreas-chave de ação, frente à ciência aberta propostas pela *Royal Society*:

Em 2012, a *Royal Society* lançou o documento “*Science as open enterprise*”, um guia para a ciência aberta, no qual destaca seis áreas-chave de ação: (a) cientistas precisam ser mais abertos entre eles mesmos e com o público e a mídia; (b) deve ser atribuído maior reconhecimento ao valor do levantamento, análise e comunicação de dados; (c) padrões comuns para compartilhamento de informações são requeridos para torná-las mais amplamente utilizáveis; (d) publicar dados de modo reutilizável para apoiar descobertas, deve ser mandatório; (e) mais especialistas em gerenciar e apoiar o uso de dados digitais são necessários; (f) novas ferramentas de software precisam ser desenvolvidas para analisar a crescente quantidade de dados sendo levantados. (ALBAGLI; CLÍNIO; RAYCHTOCK, 2014).

No campo da ciência e da comunicação científica, os ambientes virtuais contribuem para essa “dispersão” e popularização do saber científico, especialmente para a troca de informação e conhecimento entre pares. Na atualidade existem mecanismos como as revistas eletrônicas, que utilizam software livre para comunicar e promover acesso livre a produção intelectual fruto de pesquisas (ALMEIDA, 2019).

A Comunicação Científica é definida por autores como Garvey e Griffith (1979, p.127-163) como o conjunto de atividades associadas à produção, disseminação e uso da informação. Na fase da pesquisa ocorre a geração da informação e a disseminação se dá pela transferência da informação por meio de canais de comunicação heterogêneos, os quais podem ser formais ou informais, orais ou escritos. Entre



os meios de comunicação orais, estão as conversas, os encontros científicos, os colóquios e as conferências, bem como as comissões científicas e técnicas. Entre os meios escritos, estão os relatórios de pesquisa, relatórios técnicos, teses e dissertações, boletins, pré-publicações (*pre-prints*), anais (*proceedings*), artigo de periódico e o próprio periódico científico (GARVEY; GRIFFITH, 1979, p.127-163).

Pinheiro (2014) destaca que:

O sistema tradicional de comunicação científica foi profundamente afetado, juntamente com as questões que lhe são inerentes e decorrentes, como propriedade intelectual, autoria coletiva, direito autoral, produtividade científica, citação etc.

As singularidades que modificam a forma como a ciência tem sido comunicada decorre de fatores como: novas tecnologias, espaços colaborativos e de amplo diálogo, crises nos mecanismos de apropriação do conhecimento, insatisfação da comunidade científica pelas taxas aplicadas pelas grandes editoras na publicação e acesso de produções científicas.

No contexto amazônico, a comunicação das ciências tem o compromisso de conhecer mais de nós mesmos e difundir isso para coletivo Amazônida, para seus cidadãos leigos e pesquisadores da região. Faulhaber (2005 apud REIS, 1956, p. 4) define a região como “um mundo por descobrir e identificar”, uma vez que a região é um dos maiores sistemas socioecológicos do planeta e que apresenta singularidades presentes somente em seu território, tendo potencialidades: econômica, biotecnológicas, social e sustentável.

Adotar princípios de abertura e seus valores está muito além do mero desenvolvimento da pesquisa, mas está em cobrar do cientista uma nova postura, a gestão de dados e de sistemas de informação, prática no uso de novos softwares, conhecimento de questões legais e jurídicas. Além de articulação com outros atores como: bibliotecários,

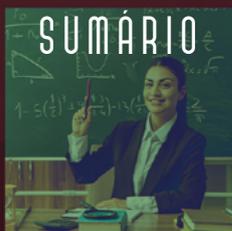
juristas, programadores, políticos e outros que podem contribuir para a consolidação do movimento (ALBAGLI; CLINIO; RAYCHTOCK, 2014).

Trazer a reflexão destes movimentos de cultura livre e acesso aberto no contexto amazônico é contribuir para a redemocratização do saber científico da região, na atuação e emancipação de diversos atores que irão atuar no processo de composição e decomposição da informação e do conhecimento. A lógica do devir não está em disponibilizar acesso livre de modo isolado, mas criar redes institucionais colaborativas para difusão de informação e conhecimento, como o caso da Rede Norte de Repositórios Institucionais (NORTE/RIAA).

ANÁLISE DOS DADOS

No ambiente amazônico existe uma diversidade de entidades que desenvolvem a comunicação científica no seu exercício, como as que foram citadas anteriormente. Mas existe uma representação também forte na produção científica oriunda das universidades da mesma região, sendo algumas: Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Amapá; Universidade do Estado do Amazonas; Universidade Federal do Rondônia; Universidade Federal Rural da Amazônia e dentre outras que contribuem para uma consolidação do comunicar ciências neste ambiente.

Em 24 de maio de 2014, foi elaborada a Carta de Belém, uma iniciativa para a consolidação de uma rede de repositórios institucionais com o objetivo de trazer visibilidade à produção acadêmica da região, criando um consórcio de repositórios de instituições da região norte brasileira e fomentando a criação de repositórios em cada instituição, que inicialmente foi assinada por algumas das instituições citadas no parágrafo anterior.



A gestão do conhecimento em Repositórios Institucionais proporciona benefícios, especialmente à comunidade científica, desde o processo da comunicação do conhecimento, como a maior visibilidade do avanço da ciência e transparência dos investimentos, até ao desenvolvimento social e do interesse público (CARTA DE BELÉM, 2014).

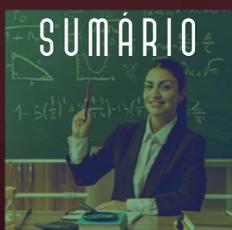
A criação de um consórcio de repositórios da região norte é uma tentativa de construir um ambiente e redes comunicacionais no ambiente da Amazônia e das instituições de pesquisa que as compõem, funcionando na lógica de colaboração e produção de novas informações e conhecimentos.

Ao longo das reuniões que ocorreram no grupo de bibliotecários destas instituições da região norte, buscou-se mecanismo de operacionalização do acesso aberto à informação científica e tecnológica em repositórios institucionais e meio de promover uma ampla disseminação da literatura e produção científica (SANTOS, 2017).

A carta de Belém é promulgada diante de um panorama internacional que tem se afirmado na tentativa de tornar a pesquisa científica e seus resultados mais acessíveis, não somente para comunidade acadêmica, mais a todos os atores sociais que estão dispostos na sociedade.

Em 2016 é lançado a Rede Norte de Repositórios Institucionais¹, que foi desenvolvida pela UFAM/CTIC, com a missão de possibilitar o acesso livre e gratuito à produção acadêmica da região norte do Brasil, congregando repositórios das instituições científicas da mesma região, funcionando na lógica de interoperabilidade e a interligação. A UFAM apresenta algumas iniciativas ao longo do seu percurso histórico e acadêmico que tem contribuído para a comunicação científica e a aderência de uma cultura aberta. Em 2007 é publicada a resolução nº 010/2007, que cria a biblioteca digital de tese e dissertações da instituição e estabelece as normas e procedimentos de publicação que visava atender à Portaria CAPES Nº 13/2013, que trata sobre a iniciativa

1 C.f: <https://redenorte.ufam.edu.br/>

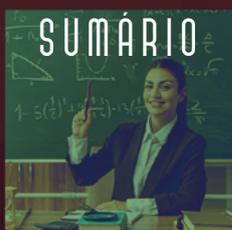


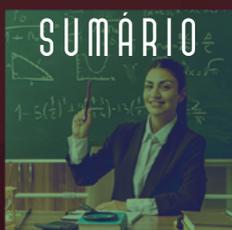
em divulgar as obras originadas da pós-graduação, uma iniciativa alinhada ao movimento *open access* que teve sua constituição em 2002 através da Declaração de Budapeste pelo Acesso aberto.

O uso de ferramentas da cultura livre já utilizada para a comunicação científica, como por exemplo: OJS/SEER, que é um software livre utilizado para gestão de periódicos de acesso livre, e que no âmbito da UFAM é instituído o Portal de Periódicos da mesma instituição; outro exemplo é programa *Dspace* que é utilizado para a customização de repositórios institucionais e bibliotecas digitais de acesso livre, um recurso que tem sido aderido no âmbito brasileiro e que atualmente tem a versão em português disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e outro exemplo relevante tem sido a Plataforma *Moodle* que é um SL/CA voltado especialmente para a educação à distância que pode ser alinhado a uma das iniciativas que compõem a ciência aberta, que é a educação aberta.

Esta investigação busca compreender e conhecer as singularidades referentes ao documento de área da CAPES em educação de 2016 e a Portaria 1065/2017 da UFAM. Apesar de existir a portaria Nº 010/2017, que trata sobre criação da BDTD/UFAM é um recurso que se encontra indisponível e teve sua atualização encerrada pelo IBICT. Na atualidade, a UFAM dispõe de uma nova biblioteca de teses e dissertações (TEDE2), que está amparada e customizada através da plataforma *Dspace*.

A portaria 1065/2017 da UFAM é uma iniciativa de atender a dinâmicas regionais, quando ocorreu a instituição da Carta de Belém de 2014 que posteriormente viabiliza a criação da Rede Norte de Repositórios Institucionais, em nível nacional em 2002 o IBICT lança a versão brasileira do software *Dspace*, no mesmo o movimento de acesso aberto é institucionalizado por meio da Declaração de acesso aberto de Budapeste vem consolidando no panorama internacional e servindo de base para a criação de políticas institucionais e governamentais para acesso aberto.



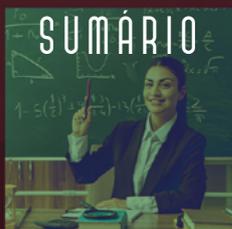


A institucionalidade de repositórios institucionais e da Rede Norte de Repositórios é uma tentativa de redemocratizar o acesso à informação e conhecimento, que é uma das premissas da ciência moderna em ser acessível e comum a todos os atores que compõem a sociedade na contemporaneidade. A informação e conhecimento científico disponibilizado no repositório é fruto da dinâmica do ciberespaço, de um dever coletivo de sujeitos que desde 1980, quando surge de forma embrionária o software livre, no esforço de tornar todo conhecimento um bem comum.

Esse mesmo movimento tem criando um meio condensado e de processualidade, em criando rede sociocomunicacionais da interação de diversas entidades. No panorama da região norte, em especial na UFAM, essa relação tem procurado estabelecer relações para a consolidação de publicizar e comunicar a pesquisa científica. E que esse mesmo dever cria conexões das mais diferentes temáticas e sujeitos que pesquisam e consomem informação e conhecimento (SANTOS, 2017), que se alinha ao movimento do rizoma, da cartografia de Deleuze e Guattari (2011), não são linhas ou nódulos dispostos de forma permanente, mas que estão sempre em retroalimentação, em contínua composição e decomposição.

O Repositório Institucional da UFAM (RIU/UFAM) é um dos que compõem esse consórcio de repositórios da região norte do Brasil, cujo objetivo é contribuir para o acesso livre e visibilidade da produção intelectual e artística da UFAM. O seu processo de institucionalização ocorreu com dever coletivo de profissionais da informação advogam pelo acesso livre.

O RIU/UFAM tem em sua maioria relatórios de pesquisa que anteriormente estavam armazenados na plataforma Lira que foram transferidos para o repositório, principalmente por serem pesquisas que foram desenvolvidas com verba pública, contribuindo para a transparência na pesquisa.

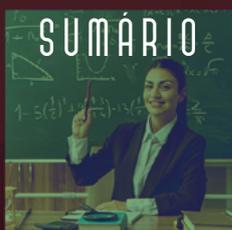


O repositório visa promover a visibilidade da pesquisa científica e seus resultados para a comunidade científica, contribuir para a preservação da produção intelectual da universidade e estimular o intercâmbio de informações e conhecimento entre outras instituições de ensino. O recurso é um serviço oferecido pelo Sistema de Biblioteca (SISTEBIB) da UFAM.

A contribuição da cultura livre e de acesso aberto em especial na área de educação e em seus programas de pós-graduação se alinha a uma nova dinâmica da educação que tem se preocupado com conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento; discernir informações chave; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar incertezas; ensinar a compreender e a ética do gênero humano (MORIN, 2000).

O PPGE/UFAM apresenta singularidades que compõem sua estrutura, e que poderiam constituir como partes do processo de comunicação científica através do repositório institucional, como:

- A portaria 1065/2017 prevê que as revistas científicas da UFAM devem compor parte do acervo digital do citado repositório e, no PPGE, existe a Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas que não tem suas produções armazenadas RIU/UFAM. O que é importante, pois contribuiria para a maior visibilidade da produção do programa de pós-graduação citado devido ao repositório fazer parte da Rede Norte de repositórios e, por sua vez, fazendo parte do Portal OasisBR do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e da Rede LA Referência que promove acesso livre à produção intelectual na América latina.
- O PPGE/UFAM tem uma considerável produção intelectual que varia de artigos apresentados em eventos, em periódicos, materiais criados para cursos de modalidade à distância, softwares



FLOSS e dados fruto da prática científica. Para atender as exigências de transparência e ciência aberta, seria imprescindível que o programa adotasse medidas para alimentação do repositório e torna-la obrigatório. O documento de área não exige que produtos dessa natureza sejam publicizados, mas também recomenda que a produção acadêmica seja veiculada em outros meios de comunicação não tradicionais e o repositório poderia atender essa demanda.

- A portaria 1065/2017 e o repositório apresentam outra diversidade de produções que são passíveis de ser armazenada no mesmo, isso contribuiria para o desenvolvimento de uma diversidade de produção intelectual e seria viável ao programa estimular a adoção de novos suportes de publicação no ambiente digital, contribuindo para o desenvolvimento do PPGE e para temática pesquisada no âmbito do programa, servindo de base para programas da região norte e para os demais do Estado brasileiro. O PPGE/UFAM poderia realizar o arquivamento de anais de eventos, de softwares, de atas de conferências, os dados criados em pesquisas no âmbito do PPGE. Esse povoamento contribuiria para uma estrutura que estaria em constante retroalimentação.
- O povoamento do repositório é previsto na portaria 1065/2017 no capítulo VI, em que são estabelecidos alguns critérios para sua aceitação de documentos no repositório. Pode haver criações de natureza que não estejam previstas na resolução, mas que seja relevante seu arquivamento é o programa PPGE/UFAM pode criar mecanismos legais para a apreciação destes objetos intelectuais fruto da atividade de pesquisa, tais como: questionários, censo, gravações, fotografias etc. Eles podem compor o acervo do repositório RIU/UFAM. O colegiado do curso antes do arquivamento pode fazer uma avaliação sobre está produção para ter uma qualidade mínima que atenda outras demandas de outras pesquisas e que não seja um conteúdo de caráter duvidoso.

O desenvolvimento e aplicação de práticas alinhadas ao movimento de acesso livre e cultura aberta no âmbito do PPGE/UFAM não está meramente na disponibilização de dados, informações e conhecimento, mas está em contribuir para o desenvolvimento horizontal da educação no Estado do Amazonas e para a Amazônia, lembrando que o repositório está muito além de um recurso para acesso livre, mas sim um recurso em constante retroalimentação sustentando o desenvolvimento social e educacional da região.

O PPGE/UFAM como um dos primeiros programas de educação da região norte traz em seu cerne esse compromisso de como desenvolver uma educação mais efetiva e com equidade respeitando os conhecimentos que emanam do meio.

A ciência aberta também traz ares mais humanizados ao processo científico, em que o desenvolvimento científico não é meramente frio, mas é motivado pela dinâmica social de contribuir para o avanço social, educacional, científico e econômico da ciência e da sociedade. Um dos pontos que é mencionado no documento de área da CAPES é a necessidade de redes de solidariedade, em que consiste que programas com melhores estruturas ajudem e orientem outros programas com desempenho baixo com *expertises* para a qualificação do curso e produção científica.

Atualmente o PPGE/UFAM conta com 196 dissertações e 38 teses submetidas ao TEDE/UFAM, que são frutos de pesquisas diversificadas na tentativa de elucidar a educação frente os desafios amazônicos. A produção e acesso ao conhecimento sobre a Região Amazônica pode contribuir para minimizar as dificuldades que existem no meio, diminuindo o fosso de acesso à educação, informação e conhecimento.

SUMÁRIO

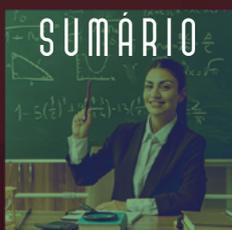
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo terreno que surge com o desenvolvimento das TICs não nasce meramente pela ação das técnicas, mas por um devir coletivo de sujeitos que passam a se organizar no ambiente virtual/digital, pela interação entre o humano-humano, máquina-máquina e máquina-humano. Esse movimento coletivo tem modificado setores como: saúde, trabalho, modo de se relacionar com o outro, e, de especial modo, a educação e a comunicação científica.

Nesse mapa, a educação e os sistemas de formação, a cibercultura, a rede, a dinâmica do acesso livre e cultura e os atores que se movem, apresentam mutações na relação e produção de saber. Lévy (1999) constata isso que existe uma forte e rápida mudança em relação ao saber, e que as competências adquiridas no início da carreira até o fim da mesma já estarão obsoletas. É muito dessa obsolescência se deve as novas estruturas de acesso ao conhecimento, isso reflete na forma de produzir e comunicar ciências.

No contexto Amazônico, temos universidades e institutos de pesquisa que tem advogado pelo desenvolvimento e visibilidade científica da região, isso põem que o eco do movimento de ciência aberta, em especial acesso aberto têm sido aderido nas entidades de pesquisa da região e compreendido que o fazer ciência é mais amplo quando se é desenvolvida numa logica colaborativa e aberta.

A adesão de estruturas de acesso aberto no ambiente da UFAM, em especial no PPGE/UFAM contribui para a sustentabilidade social e equidade no acesso à informação e conhecimento, não somente pela comunidade acadêmica, mas pela sociedade em que está em torno esperando contribuições que possam melhora no bem-estar social. Nesse cenário existe a necessidade de se desenvolver estudos futuros que compreendam a relação entre os movimentos de cultura livre e acesso aberto e a educação no panorama amazônico.



A proposta da investigação original não estar em apenas trazer reflexões e considerações acerca do acesso livre no campo da educação, mas trazer ao dialogo todos os aspectos que compõem a ciência aberta para a pesquisa científica no panorama Amazônico, desde a concepção de politicas de incentivo a produção aberta a transparente como iniciativas de torna a ciência mais cidadã, sendo compreendida como bem comum social.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S.; CLINIO, A.; RAYCHTOCK, S. Ciência Aberta: correntes interpretativas e tipos de ação. **Liinc Em Revista**, 10(2). <https://doi.org/10.18617/liinc.v10i2.749>.

ALMEIDA, Luiz Fernando Correia de. **Comunicação científica e movimento de acesso aberto**: constituição e potencialidades para o processo educacional no PPGE/UFAM. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Senac, 2003.

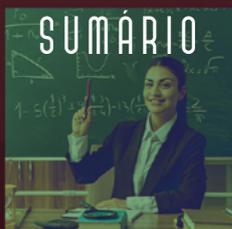
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. 2. Ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011, V. 1.

FAULHABER, Priscila. A história dos institutos de pesquisa na Amazônia. *Estudos Avançados* [online]. 2005, v. 19, n. 54 [Acessado 26 Maio 2022], pp. 241-257. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000200014>>.

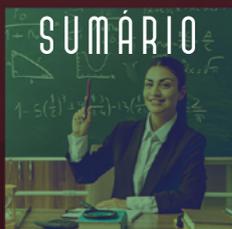
GARVEY, W.D.; GRIFFITH, B.C. Communication, the essence of science, Apêndice A, B. *In*: GARVEY, W.D. **Communication: the essence of science**. Oxford: Pergamon Press, 1979. p.299.

GUERREIRO, Evandro Prestes. **Cidade digital**: infoinclusão social e tecnologia em rede. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.

KON, F; LAGO, N; MEIRELLES, P; SABINO, V. **Software livre e propriedade intelectual**: aspectos jurídicos, licenças e modelos de negócio. São Paulo: Centro de Competência em Software Livre/USP, 2011.



SUMÁRIO



LEVY, P. **O que é virtual?**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. Ed. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

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

PASSARELLI, Brasilina. **Interfaces digitais na educação**: @lucin[ações] consentidas. São Paulo: Escola do futuro, 2007.

PINHEIRO, L. V. R. Do acesso livre à ciência aberta: conceitos e implicações na comunicação científica. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2014. DOI: 10.3395/reciis.v8i2.629. Disponível em: <https://homologacao-reciis.iciict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/629>. Acesso em: 27 maio. 2022.

SANTOS, Ana Cristina Gomes. Criação da Rede de Repositórios Institucionais em Acesso Aberto na Amazônia: uma experiência que se constrói colaborativamente entre as instituições de ensino e pesquisa da região. **RBBD. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 1044-1057, dez. 2017. ISSN 1980-6949.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Carta de Belém**. In: 1º Encontro de Repositórios Institucionais da Região Norte, 2014, Belém.

SUMÁRIO

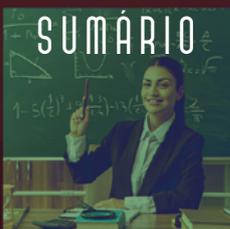
5

Franciele dos Santos
Ketilin Mayra Pedro

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO E ESPANHOL: uma análise comparativa

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95538.5





Resumo: A formação de professores é uma das grandes temáticas em voga no cenário educacional brasileiro, sendo que constantemente a qualidade dos cursos de formação docente está em pauta. Assim, a partir de uma experiência de intercâmbio estudantil para uma Instituição de Ensino Superior espanhola, durante a graduação no curso de Pedagogia, o presente texto busca analisar e comparar dois currículos de formação de professores, um do Brasil e outro da Espanha. Os resultados indicaram que enquanto a matriz brasileira é mais generalista, formando professores para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ambientes informais do ensino, a matriz espanhola é mais robusta, dando maior enfoque para a formação específica direcionada para uma única etapa de ensino.

Palavras-chave: Formação de professores; Brasil; Espanha; pedagogia.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma das grandes temáticas em voga no cenário educacional brasileiro. Sendo um, entre outros fatores, que interferem diretamente na qualidade da Educação Básica, de modo que a qualidade dos cursos de formação docente constantemente está em pauta nas políticas públicas e Instituições de Ensino Superior (IES).

De acordo com Gatti (2010), é em função dos graves problemas que enfrentamos em relação às aprendizagens escolares em nosso país, que a preocupação com os cursos de formação de professores cresce, seja em relação às estruturas das IES, seja quanto aos currículos e conteúdos formativos de cada curso.

Para Pimenta (1997) e Libâneo (2015) apenas a experiência e os conhecimentos específicos da área não são o bastante para o bom desempenho da profissão docente, também são necessários saberes pedagógicos e didáticos associados, sendo abordados com equilíbrio dentro dos cursos de formação de professores. Perrenoud (2002, p. 16) elenca dez critérios para uma formação docente de qualidade:

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários.
3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
5. Uma verdadeira articulação entre teoria e a prática.
6. Uma organização modular e diferenciada.
7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.



SUMÁRIO

9. Uma parceria negociada com os profissionais.

10. Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Para Nunes (2001, p. 36), “os cursos de formação de professores precisam redirecionar as relações entre teoria e prática”, de modo a articular os conteúdos acadêmicos com a prática escolar, com a atuação dos professores e com as diferentes realidades culturais e sociais das escolas, levando em consideração as condições adversas de trabalho do professor.

Diante do exposto e da tenra necessidade de adequar as matrizes dos cursos de formação de professores do Brasil à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), como também a partir de uma experiência de intercâmbio estudantil para uma IES espanhola, durante o curso de graduação em Pedagogia, surge o objetivo da pesquisa, que consistiu em analisar os currículos de dois cursos de formação de professores, um no contexto brasileiro e outro no espanhol.

Trata-se de uma investigação qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental e que se divide em quatro partes. Na primeira, são apresentadas as especificidades e condições, baseadas nas normativas de cada país, a respeito da estruturação de seus cursos superiores de formação docente. Na segunda e terceira, se encontra as análises das matrizes curriculares, uma brasileira e outra espanhola respectivamente, de cursos de formação inicial de professores para as etapas iniciais da Educação Básica. E por fim, a quarta etapa consiste em uma comparação entre os dois currículos, de modo que semelhanças e diferenças na formação de professores de cada país são destacadas.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que enquanto a legislação brasileira é mais rígida, a espanhola apresenta-se com uma maior flexibilidade em relação à elaboração do currículo dos cursos em nível superior. Já no que se refere aos dois cursos analisados, o brasileiro



SUMÁRIO

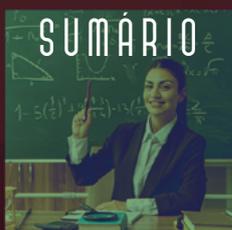
apresenta uma matriz mais generalista, formando professores para atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também em ambientes informais da educação; e o espanhol apresenta uma matriz robusta, tendo disciplinas mais específicas e focadas em apenas uma etapa de ensino.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA ESPANHA

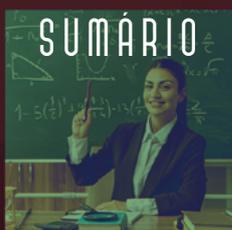
A organização dos cursos de Ensino Superior, incluindo os direcionados para a formação de professores, no Brasil e na Espanha apresentam algumas discrepâncias. Enquanto a legislação brasileira determina diretrizes nacionais para que as IES sigam e adequem seus currículos, a legislação espanhola concede à suas Instituições autonomia universitária para que, entre outras coisas, elas possam elaborar seus currículos com maior liberdade.

No Brasil, a mais recente diretriz voltada para a formação inicial docente é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Essa diretriz, em concordância com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), é pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da Educação Básica brasileira.

A BNC-Formação, documento presente em anexo da atual diretriz, apresenta as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades requeridas nas três dimensões fundamentais referentes a formação docente. De acordo como consta no artigo 4º da diretriz:



SUMÁRIO



§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - Reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019, p. 2).

Também se encontram neste documento os fundamentos da formação docente; as orientações para a organização do currículo em conhecimentos científicos, educacionais, pedagógicos, específicos da área e atividades práticas; os princípios e fundamentos pedagógicos do currículo; e a carga horária dos cursos, que devem ter 3200 horas.

Na Espanha, a legislação permite que as IES tenham autonomia universitária, ou seja, que entre outras coisas elas tenham liberdade para elaborarem seus currículos, desde que estes sejam aprovados

por suas respectivas comunidades autônomas¹ e posteriormente homologadas pelo Conselho de Universidades². Esta autonomia é garantida inicialmente pela Constituição Espanhola (ESPANHA, 1978) e posteriormente reafirmada pela Lei de Universidades (ESPANHA, 2001).

A carga horária dos cursos superiores espanhóis é definida pelo *Real Decreto 1125/2003*, que estabelece o Sistema Europeu de Créditos (ECTS) como modelo a ser seguido por todas as IES do país. Segundo o real decreto os cursos de formação docente devem ter cumprido a seu término 240 ECTS, cada ECTS é equivalente de 25 a 30 horas de estudos, assim que, os cursos de formação de professores espanhóis têm uma carga horária total de 6000 a 7200 horas (ESPANHA, 2003).

Outro ponto característico dos cursos superiores espanhóis é a necessidade de adequação ao Espaço Europeu de Educação, medida que facilita o intercâmbio dos estudantes dentro do território europeu, permitindo que concluam seus cursos em mais de uma IES, sem que seja preciso passar por muita burocracia ou adequação do currículo.

MATRIZ BRASILEIRA DO CURSO DE PEDAGOGIA

A matriz brasileira do curso de Pedagogia analisada pertence a uma IES privada, de cunho católico e sem fins lucrativos, localizada no interior do estado de São Paulo. O curso, na modalidade presencial, tem duração de quatro anos, com carga horária total de 3200 horas, como estabelecido pela atual diretriz nacional para a formação de professores. Os profissionais da educação formados no referido curso estão habilitados para atuarem como professores na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como em ambientes informais de ensino.

1 Corresponde aos estados do país.

2 Conjunto de representantes de todas as IES e Ministério da Educação espanhol.



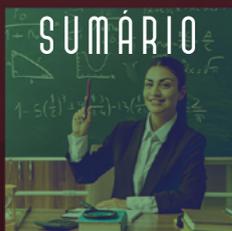
SUMÁRIO

Além das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, a matriz é composta por 43 disciplinas que são divididas em três grupos, os quais propõem aos estudantes uma formação geral, específica e pedagógica.

Esses três grupos de disciplinas são distribuídas de maneira intercalada durante os 4 anos do curso, de modo que não existe uma dissociação ou visão segmentadas dos saberes, o que corrobora com os pressupostos de Libâneo (2015, p. 645), em que “[...] a dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico podem explicar uma formação pouco sólida na especificidade disciplinar [...]”.

O grupo de disciplinas que propõem uma formação geral se refere a disciplinas que são ofertas próprias da instituição e correspondem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores. Fazem parte desse grupo disciplinas que preparam o estudante para a pesquisa e uma boa comunicação, bem como disciplinas que reafirmam o compromisso social e religioso da IES. Destaca-se nesse grupo a disciplina de Psicologia do Trabalho, que entre outros assuntos, aborda as principais demandas psicológicas que um profissional da educação pode enfrentar em seu ambiente de trabalho.

O grupo de formação específica diz respeito a disciplinas com conteúdo específico da área, no caso a Pedagogia. Além das disciplinas Fundamentos Metodológicos (de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes), que preparam o futuro profissional da educação para ministrar os componentes curriculares básicos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda estão nesse grupo disciplinas de linguística, de alfabetização e literatura, bem como as que preparam o estudante para atuar na educação infantil, na educação de jovens e adultos e em ambientes informais da educação, sendo elas respectivamente: Fundamentos Metodológicos



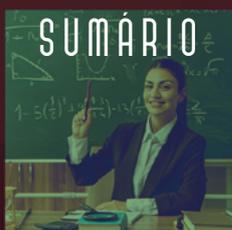
da Educação Infantil, Fundamentos Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos, e Pedagogia em Ambientes Não-Escolares.

A disciplina de Pedagogia em Ambientes Não-Escolares pode ser destacada como um dos grandes diferenciais da matriz curricular brasileira, ela permite um outro olhar à profissão do pedagogo, visto que apresenta um campo de atuação que ultrapassa o ambiente escolar formal. De acordo com os conteúdos curriculares desenvolvidos na disciplina, a Pedagogia se ramifica como campo de atuação profissional, de modo permitir um trabalho social, hospitalar e empresarial do pedagogo.

Ainda no grupo das disciplinas de formação específica, está uma disciplina voltada para os fundamentos metodológicos da Educação Especial, a qual busca capacitar o licenciando para atuar com o público-alvo da Educação Especial, de maneira a promover um ensino inclusivo e equitativo por meio da atuação profissional. Também neste grupo está a disciplina de Articulação Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas, que busca valorizar a cultura africana e indígena, que são muito presentes no Brasil e, muitas vezes, subtrabalhadas no contexto escolar.

São propostos também nas disciplinas específicas o estudo da Educação e sua história (no Brasil e no mundo) e suas correntes filosóficas, as políticas educacionais vigentes e aspectos da gestão educacional. O último destaque desse grupo é a disciplina de Fundamentos do Ensino a Distância, que apresenta as características básicas da estruturação e funcionamento de um curso de Educação à Distância, que estiveram em alta nos últimos dois anos, devido ao contexto pandêmico provocado pela COVID-19.

Por fim, o grupo de formação pedagógica consiste no conjunto de disciplinas que buscam contextualizar e inserir o estudante dentro do espaço educacional. Estão presentes as disciplinas de antropologia, sociologia, tecnologia e psicologia da educação, os estágios obrigatórios e suas supervisões, bem como disciplinas referentes a



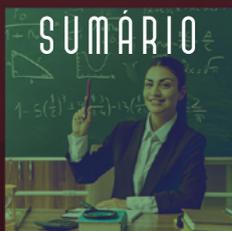
SUMÁRIO

legislação educacional brasileira e pesquisas educacionais. Podemos destacar a disciplina de Libras, que propõe o ensino da Língua Brasileira de Sinais, disciplina obrigatória nas licenciaturas brasileiras garantida pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

A formação pedagógica também propõe disciplinas voltadas para o estudo das questões do mundo contemporâneo, que apresentam propostas de uma educação voltada para a diversidade pautadas nos pressupostos dos direitos humanos, há ainda uma disciplina que trabalha a educação ambiental e desperta nos alunos a necessidade do cuidado para com o meio ambiente. E ainda disciplinas que pensam nos métodos de ensino e na interdisciplinaridade, destaca-se a disciplina de Ambientes Educativos e Práticas Interdisciplinares e Metodologias de Projetos Educativos. Mello (2000), destaca a importância de os cursos de formação de professores oferecerem disciplinas como as mencionadas anteriormente, que são embasadas na interdisciplinaridade, na transversalidade, na contextualização e na integração de áreas em projetos.

É importante destacar que a matriz brasileira não exige a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, visto que a realização do mesmo não é obrigatória nos cursos de formação de professores de acordo com a legislação brasileira, ficando a critério da instituição optar pela implementação ou não.

Diante do exposto, é possível identificar que a matriz curricular brasileira oferece a seus estudantes uma formação ampla dentro do campo educacional, que busca compreender a educação através de outras áreas como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia. Além, é claro, de oferecer os estudos específicos necessários para a atuação profissional.



SUMÁRIO

MATRIZ ESPANHOLA DO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

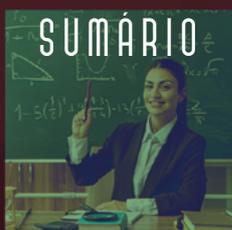
A matriz espanhola do curso de *Educación Primaria* analisada pertence a uma IES católica e privada, localizada na Comunidade Autónoma da Região de Murcia na Espanha. O curso tem duração de quatro anos com carga horária total de 240 ECTS, como determina o Espaço Europeu de Educação. Os profissionais nele formados têm habilitação para atuar na Educação Primária³ espanhola.

Além dos estágios obrigatórios e do Trabalho de Conclusão de Curso, a matriz espanhola oferece 29 disciplinas que são divididas em três grupos, os quais propõem uma formação básica, obrigatória e optativa aos estudantes.

As disciplinas de formação básica buscam inserir o estudante dentro do meio educacional espanhol. Podemos destacar a disciplina *Teorías y Instituciones Educativas*, que faz um resgate histórico das principais teorias educativas e como elas influenciam a atualidade educacional, bem como *Sociedad Familia y Escuela*, que busca compreender através de uma análise sociológica a relação entre família, sociedade e escola, destacando a importância dessa interação e o papel de cada um desses agentes dentro do ambiente educacional.

Também estão presentes nesse grupo, disciplinas que estudam a psicologia da educação e do desenvolvimento, a orientação, avaliação e gestão educacional, as tecnologias da educação e ainda uma disciplina voltada para o estudo dos transtornos do desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem (*Transtorno del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje*), elaborada para que o futuro professor possa ser capaz de realizar adequações curriculares e promover situações equitativas de aprendizagem dentro da sala de aula.

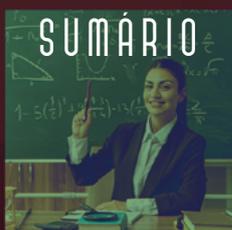
3 Correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Brasil.

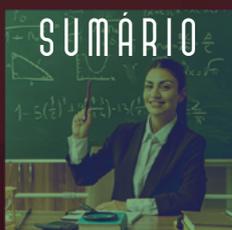


SUMÁRIO

No grupo de formação obrigatória, maior carga horária da referida matriz curricular, estão as disciplinas que capacitam os estudantes para o ensino dos componentes curriculares obrigatórios da etapa da Educação Primária espanhola. Segundo a *Ley Orgánica 8/2013, para La Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, que modifica a *Ley Orgánica 2/2006, de Educación* (ESPANHA, 2006), os alunos da etapa de Educação Primária devem cursar disciplinas de ciências da natureza, ciências sociais, língua castelhana e literatura, matemática, primeira língua estrangeira e educação física como disciplinas obrigatórias, e ainda os centros educacionais podem oferecer educação artística e segunda língua estrangeira, bem como aula de religião e valores sociais e cívicos, as duas últimas disciplinas ficam a critério dos pais ou tutores legais optarem por matricularem ou não seus filhos nelas (ESPANHA, 2013).

Deste modo, a IES espanhola oferece dentro do grupo de disciplinas de formação obrigatória duas disciplinas voltadas para as ciências naturais: *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales* e *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales*; uma para as ciências sociais *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales*; duas para a língua castelhana e literatura: *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Castellana* e *Enseñanza y Aprendizaje de la Literatura Infantil*; duas para as matemáticas: *Enseñanza y Aprendizaje de las Matematicas* e *El Pensamiento Lógico-Matemático en la Educación Primaria*; duas para o ensino de inglês: *Linguística, Morfosintaxis y Semantica de la Lengua Extranjera (Inglés)* e *Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera (Inglés)*; uma para educação física: *Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física*; duas para arte: *Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Plástica y Visual* e *Enseñanza y Aprendizaje de la Expresión Musical*; e três para religião e valores cívicos: *Religión, Cultura y Valores, El mensaje Cristiano* e *La Iglesia, los Sacramentos y la Moral*.





Também se encontram no mesmo grupo a disciplina de *Desarrollo de la Comunicación y de las Habilidades Lingüísticas*, que estuda a comunicação e a linguística; e a disciplina *Atención a la Diversidad e Interculturalidad*, que propõe o estudo das diferentes culturas e busca estratégias educacionais que possam atender aos diferentes públicos que podem estar presente no ambiente educacional.

No último grupo, estão duas disciplinas que se caracterizam como formação optativa, ou seja, aquelas que permitem que o estudante opte ou não por cursá-las. As disciplinas *Pedagogía y Didáctica de la Religión Inglés B1*, são ofertadas aos estudantes sem que haja alteração no valor a ser pago, entretanto a lista se amplia caso os alunos estejam dispostos a pagarem um valor a mais por elas, essas disciplinas compõem as chamadas *Menciones Oficiales*⁴.

As *Menciones Oficiales* são opções de uma habilitação a mais dentro do curso, e caso cursadas pelo estudante são especificadas no diploma. O segundo semestre do terceiro ano do curso é destinado para o estudo das *Menciones*. A Instituição oferece sete diferentes *Menciones*, cada uma composta por cinco disciplinas: *Pedagogía Terapéutica*, *Lengua Extranjera (Inglés)*, *Lengua Extranjera (Francés)*, *Lengua Extranjera (Alemán)*, *Música*, *Educación Física e Audición y Lenguaje*.

Os estágios obrigatórios e o Trabalho de Conclusão de Curso, apesar de parte da matriz espanhola, não se caracterizam como componente de nenhum dos três grupos mencionados anteriormente.

A matriz do curso de formação de professores espanhola apresenta, quase que em sua totalidade, disciplinas voltadas para a atuação docente, capacitando seus estudantes para a prática profissional. De modo que a maior parte das disciplinas são para a formação específica, proporcionando assim uma formação sólida para seus estudantes atuarem na Educação Primária espanhola.

4 Habilitação para atuar em determinada área.

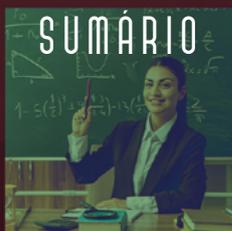
Deste modo, podemos observar que o curso de formação de professores da instituição espanhola primeiro busca inserir o estudante dentro do meio educacional através das disciplinas de ensino básico. Depois que já estão engajados com o ambiente educacional e com a organização escolar partem para um estudo das diferentes ciências que um profissional da educação deve dominar. Por fim, o último ano é dedicado às práticas de estágio e para a realização do trabalho de conclusão do curso.

COMPARAÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES BRASILEIRA E ESPANHOLA

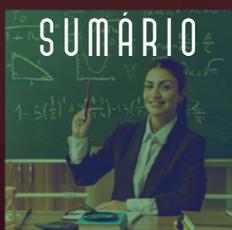
A partir da comparação e análise das duas matrizes podemos fazer algumas considerações sobre as duas formações propostas pelas IES. Apesar da carga horária consideravelmente maior do curso espanhol, a matriz curricular brasileira apresenta uma maior quantidade de disciplinas, propondo assim uma formação com grande amplitude dentro do campo educacional. Sua pluralidade de estudos corrobora com os apontamentos de Cericato (2018, p. 141) que defende como modelo para os cursos de formação de professores:

[...] de base cultural sólida, ancorado em experiências que favoreçam leituras de mundo interdisciplinares [...]. Não se trata de uma formação cultural simplista ou conteudista, que se esgota no acúmulo de informação, mas, sim, uma formação que permita conectar, significar e pôr em movimento, de modo múltiplo e variado e a partir da história de vida de cada indivíduo, o conhecimento acumulado pela história da humanidade.

Entretanto, cabe destacar que esta amplitude pode resultar em uma formação específica generalista, pois a carga horária para essa formação acaba sendo menor, diferente do que acontece na Espanha.



SUMÁRIO



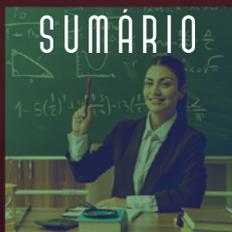
A matriz espanhola enfoca sua maior carga horária para as práticas e para o estudo de disciplinas específicas da atuação docente e para a gestão, estando em concordância com Novoa (2017, p. 1109) que defende “uma formação para o exercício da profissão”.

Portanto, podemos apontar que a principal diferença entre as matrizes é que enquanto a brasileira propõe o estudo da educação através de diferentes olhares e oferece uma ampla possibilidade de atuação para o profissional da educação, a matriz curricular espanhola está focada em formar profissionais para a etapa de Educação Primária, limitando seus estudos a esta etapa educacional.

Também cabe ressaltar que apesar das diferenças visíveis entre as matrizes, existem semelhanças entre elas, foram observadas 12 disciplinas comuns entre as matrizes. Os estudos em comum entre elas foram: linguística, literatura, psicologia, história da educação, pesquisa científica, educação para a diversidade, organização e gestão educacional, tecnologia, Educação Especial, matemática, ciências sociais e naturais.

Perrenoud *et al.* (2002, p. 29) alerta que é preciso ter cuidado com as formações que propõem “uma vaga reflexão sobre a educação”, bem como os aportes essencialmente disciplinares e que se faz necessário que além das abordagens didáticas, temos que construir “objetos de saber e de formação transversais e coerentes”, os quais tem essa denominação pois além de passarem por “todas as disciplinas de ensino, como a avaliação e a relação com o saber”, também podem “não pertencer a nenhuma delas, como as relações com os pais ou a gestão de classe”. O autor ainda cita alguns desses saberes transversais que devem fazer parte dos currículos para os cursos de formação:

- Relações intersubjetivas e desejo de aprender.
- Relação com o saber, ofício de aluno, sentido do trabalho escolar.



- Gestão de classe, contrato pedagógico e didático, organização do tempo, do espaço, do trabalho.
- Diversidade das culturas na sala de aula e no estabelecimento escolar.
- Cidadania, socialização, regras de vida, ética, violência.
- Ofício de professor, trabalho em equipe, projetos de estabelecimento.
- Relação entre a escola e as famílias e coletividades locais.
- A escola na sociedade, a política da educação.
- Diferenças individuais e dificuldades de aprendizagem.
- Pedagogia diferenciada, ciclos de aprendizagem, módulos e outros dispositivos de individualização dos percursos.
- Regulação dos processos de aprendizagem, avaliação formativa.
- Fracasso escolar, seleção, orientação, exclusão.
- Desenvolvimento e integração da pessoa.
- Enfoques multi, inter e transdisciplinares. (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 29).

As duas matrizes, de maneiras distintas, abordam grande parte desses saberes transversais apresentados por Perrenoud *et al.* (2002). Pode-se justificar algumas das diferenças de abordagem desses saberes transversais de acordo com as características sociais, culturais, políticas e econômicas de cada país, principalmente porque existe uma grande divergência em todos esses âmbitos citados anteriormente entre o Brasil e a Espanha. Assim, de acordo com as características e necessidades de cada país o plano de formação de professores deve ser

pensado de maneira coerente, “como um percurso a ser construído, e não como uma acumulação de unidades de formação sem coluna dorsal” (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 25).

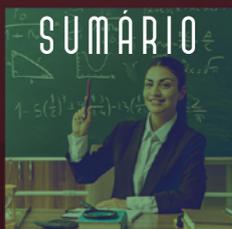
CONSIDERAÇÕES FINAIS

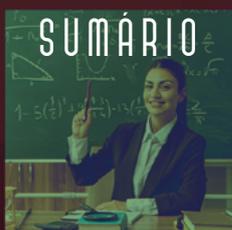
A partir da análise das legislações brasileira e espanhola voltadas para os cursos superiores de formação de professores, bem como dos currículos de formação de professores de uma IES brasileira e outra espanhola, é possível delinear algumas considerações.

No que se refere à legislação para a formação superior de professores, existe uma grande diferença em ambos os países. Enquanto o Brasil apresenta diretrizes para que as IES sigam e adequem seus currículos, a Espanha apresenta uma proposta mais flexível. O governo espanhol permite que as IES sejam autônomas na elaboração de seus currículos, desde que estes sejam aprovados pela respectiva Comunidade Autônoma e posteriormente homologado pelo Conselho de Universidades do país.

Em relação aos currículos dos cursos de formação de professores analisados, encontramos prontamente uma grande diferença, o curso espanhol forma professores apenas para uma única etapa da educação: a Educação Primária. Em contrapartida, o curso brasileiro forma professores para uma ampla possibilidade de atuação, os profissionais podem atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também em ambientes informais de ensino.

Por conta disso, o curso brasileiro tem uma matriz curricular mais generalista, oferecendo disciplinas que estudam o fenômeno educacional através do estudo de diferentes áreas, bem como as disciplinas específicas da futura profissão docente. Enquanto o curso espanhol





tem uma matriz focada na etapa da Educação Primária, proporcionando a seus estudantes uma formação robusta para a prática profissional. Também é importante destacar a grande diferença entre a carga horária dos dois cursos, o total de horas da matriz curricular espanhola é o dobro da exigida pela legislação brasileira.

Apesar das diferenças apontadas acima, é importante ressaltar que as duas propostas pedagógicas se pautam em pressupostos humanístico e científicos e apresentam uma preocupação com o desenvolvimento de competências profissionais dos professores, bem como a articulação entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

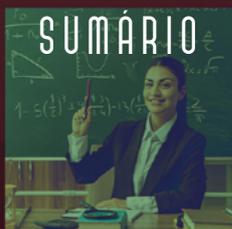
BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 20 de dez. 2019.

CERICATO, L. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-14, 2018.

ESPAÑA. **Constituição Espanhola**. BOE, n. 311, de 29 de dez. de 1978.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. BOE, n. 106, de 04 de mayo de 2006.



ESPAÑA. **Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades**. BOE, n. 307, de 24 de diciembre de 2001.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**. BOE, nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

ESPAÑA. **Real Decreto 1125/2003**, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE, núm. 224, de 18 de septiembre de 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-250, 2015.

MELLO, G. M. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, 2001.

PERRENOUD, F. *et al.* **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos Professores e o desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

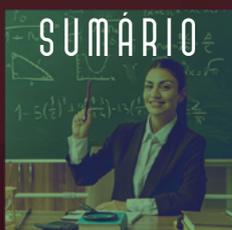
PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, 1997.

SUMÁRIO

6

Anna Luisa Pessanha dos Santos
Clévila de Souza Paula Nogueira
Fernanda Gomes da Silva Figueiredo
Ravane Pessanha de Souza
Elizabeth Matilda Oliveira Williams
Moniki Aguiar Mozzer Denucci

ACHADOS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA SILÁBICA EM CRIANÇAS DE 4 A 8 ANOS



Resumo: A linguagem escrita, nos dias atuais, representa um instrumento essencial da comunicação para uma plena participação no contexto socio-cultural, permitindo que o homem registre suas informações e assimile novos conceitos. Com base em uma pesquisa descritiva de cunho quantitativo e qualitativo, foi realizada uma sondagem diagnóstica para investigar o nível e hipótese da escrita dos indivíduos e como procedimento de coleta de dados, foi elaborado um questionário através do aplicativo Google Forms®, a fim de construir entendimento sobre o referido tema. Para a construção de dados foram realizadas 10 sondagens diagnósticas da escrita, em crianças de 4 a 8 anos, todas devidamente matriculadas e frequentando aulas por meio de ensino remoto, devido ao atual período pandêmico. O trabalho visou constatar a importância do conhecimento sobre as fases da escrita, bem como a relevância da mesma para o processo evolutivo da criança, embasado nos pressupostos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky com a contribuição de outros autores, relatando a importância da atuação da fonoaudiologia. Como conclusão notificamos o conhecimento dos sujeitos acerca da Psicogênese da Língua Escrita e com a sondagem diagnóstica, como a criança desempenha uma escrita silábica.

Palavras-chaves: Achados; Criança; Desenvolvimento; Escrita Silábica.

INTRODUÇÃO

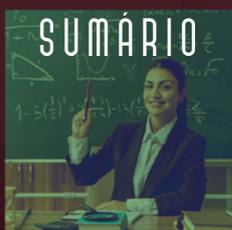
A linguagem escrita, nos dias atuais, representa um instrumento essencial da comunicação para uma plena participação no contexto sociocultural, permitindo que o homem registre suas informações e assimile novos conceitos.

É relevante ressaltar que a comunicação escrita se instituiu no mundo antigo, contudo na pré-história já havia uma apreensão do homem primitivo em produzir e consignar mensagens/conceitos através das pinturas rupestres, que sinalizavam o início do sistema de representação. De acordo com Barbosa (1994, p.34) o homem, através dos tempos, vem buscando comunicar-se com gestos, expressões e com a fala. A escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos.

O surgimento da escrita foi pautado na concepção de suas fases evolutivas, sendo estas: pictórica, ideográfica e alfabética, englobando a utilização de pictogramas, desenhos, ideogramas e letra, a fim de uma solidificação da linguagem escrita.

Segundo Costa (2016), para transmitir seus conhecimentos e como meio de sobreviver, a humanidade sempre dependeu da comunicação, mas nem sempre houve sistemas organizados como atualmente, as primeiras comunicações via linguagem escrita surgiram por meio de uma extensa jornada evolutiva desde o homem pré-histórico.

A escrita constitui-se uma das maiores invenções da humanidade, senão a maior delas, pois possibilitou o registro da história humana estando relacionada às condições de desenvolvimento das formas democráticas de organização das sociedades (MALUF, 2003).



Segundo Williams e Denucci (2021), foi por volta de 3000 a.C., no Egito antigo, e em 3100 a.C., na antiga Mesopotâmia ou Suméria que surgiu a escrita, talvez de modo independente uma da outra. Portanto, data de 5000 anos, um curto espaço de tempo se comparado com os milhares e milhares de anos que foram necessários para a evolução do homem até seu nível atual de perfeição biológica.

Diante das constatações acima, é possível observar a importância do aprimoramento da escrita desde um conjunto que envolvia desenhos até um que correspondesse à fala, a fim de estabelecer um sistema consistente e capaz de registrar significativamente os pensamentos e ações do sujeito.

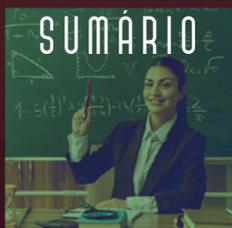
Almejando compreender e analisar como a criança porta-se diante do desenvolvimento da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) iniciam estudos acerca da linguagem escrita, objetivando apreender sobre os níveis que levam um indivíduo ao desenvolvimento desta.

O presente estudo abordou em seus capítulos a importância do processo de aquisição da escrita, bem como a sua compreensão, explicitando as contribuições das autoras citadas anteriormente, abrangendo a relevância da escrita infantil e abordando aspectos de um nível silábico e como pode ocorrer a atuação da fonoaudiologia na psicogênese da língua escrita.

É considerável a importância de saber o que a criança exhibe neste nível de escrita, assim o presente trabalho promove uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo e quantitativo, aplicando uma sondagem diagnóstica sobre a escrita com o intuito de identificar as dificuldades no desenvolvimento de cada fase, indagando indivíduos que atuam com a escrita sobre sua importância em crianças de 4 a 8 anos.

A pesquisa teve como objetivo geral propor reflexões sobre a apropriação da linguagem escrita, bem como a importância da análise





da fase apresentada pela criança, como instrumento fomentador de estratégias assertivas de aprendizagem e como objetivos específicos descrever o processo de aquisição da escrita do sujeito, a partir das concepções de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, aplicar uma pesquisa de caráter descritivo e de cunho quantitativo e qualitativo, a fim de pluralizar e compreender a escrita como um todo, com ênfase no nível silábico, analisar os dados obtidos na sondagem da escrita e aplicação do questionário, constatar a importância da linguagem escrita e da escrita infantil, relatar a importância da fonoaudiologia no contexto da linguagem escrita.

Almejando alcançar os objetivos da pesquisa realizada, a escolha da metodologia foi de suma relevância, pois através dela escolhemos métodos confiáveis, a fim de construir informações necessárias para o trabalho.

A metodologia científica é capaz de proporcionar uma compreensão e análise do mundo através da construção do conhecimento. O conhecimento só acontece quando o estudante transita pelos caminhos do saber, tendo como protagonismo deste processo o conjunto ensino/aprendizagem (PRAÇA, 2015, p.7).

É notável a importância de abarcar conhecimento acerca do desenvolvimento do processo de aquisição da escrita pela criança. Assim, metodologicamente foi escolhida a pesquisa descritiva e de cunho quantitativo e qualitativo, visando o levantamento e análise de dados, por meio da aplicação de um questionário e sondagem diagnóstica de escrita.

Knechtel (2014) refere que tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa têm por preocupação o ponto de vista do indivíduo: a primeira considera a proximidade do sujeito, por exemplo, por meio da entrevista; na segunda, essa proximidade é medida por meio de materiais e métodos empíricos.

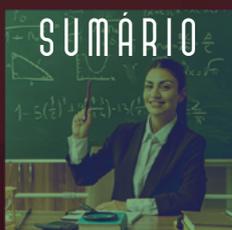
A metodologia utilizada, também apresenta uma revisão bibliográfica com a perspectiva pautada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, objetivando uma melhor compreensão da psicogênese da língua escrita, através de livro, artigos, dissertações e teses. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A fim de pluralizar o presente trabalho, foi aplicado um formulário para professores (12) da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, estudantes de pedagogia (6), pedagogos (5), estudantes de fonoaudiologia (12), fonoaudiólogos (6) e psicopedagogos (2). O referido questionário indagava os sujeitos acerca do conhecimento sobre o processo de aquisição da escrita, com ênfase na hipótese silábica, apresentando perguntas objetivas e discursivas, ao total foi possível alcançar 44 respostas. A seguir iremos analisar significativamente os dados obtidos com o questionário, abordando os aspectos relevantes.

COMPREENDENDO A LINGUAGEM ESCRITA

Segundo Souza; Sisto, 2001; Donicht; Ceron; Keske-Soares (2019), a linguagem escrita utiliza de signos e símbolos, formalizados pelo sistema alfabético, para representação oral. Trata-se de um processo de aquisição complexo que depende da correlação de diversos fatores como: ato motor, percepção visual, percepção espacial, conhecimento da representação do sistema alfabético, relação fonema/grafema, entre outros fatores. Esse processo de aquisição pode sofrer diversas alterações decorrentes de falhas em qualquer dos fatores, como:

Alterações neurobiológicas e extrínsecas ao indivíduo, que interferem na codificação, na produção do ato motor, e em fatores cognitivos, relacionados, por exemplo, a escolha das letras para a representação sequencial de uma palavra (SOUZA; SISTO, 2001; DONICHT; CERON; KESKE-SOARES, 2019, p. 136).



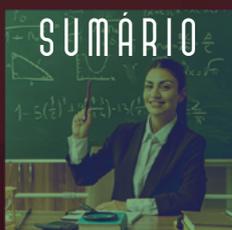
O ato motor, primordial para realização da escrita, encontra-se em desenvolvimento antes mesmo da alfabetização. Segundo Mora (2008), a aquisição da escrita requer do indivíduo tônus muscular adequado, boa coordenação de movimentos, boa organização espaço temporal e progressivo desenvolvimento da habilidade com dedos das mãos.

Em união à ação motora é necessária a percepção visual e espacial para desenvolvimento da escrita, quando integradas formam o chamado as habilidades percepto-viso motoras, aspectos muito trabalhados durante a Educação Infantil. As habilidades percepto-viso-motoras são consideradas produtoras para o desempenho da escrita, tanto para a legibilidade quanto para a velocidade da escrita (GOLDS-TAND; KOSLOWE; PARUSH, 2005; GVION; FRIEDMANN, 2010).

Os fatores aqui citados e outros apresentam suas respectivas áreas cerebrais de predomínio que também se implicam na aquisição da linguagem escrita.

A área parieto-occipital, onde há o córtex visual primário, principal responsável pelo processamento dos símbolos gráficos, e áreas do lobo parietal, responsáveis por informações viso-espaciais da grafia, as quais são reconhecidas e decodificadas na área de Werneck, responsável pela compreensão da linguagem, e, para a expressão escrita, é necessário a ativação do córtex motor primário e da área de Broca (SCHIRMER, FONTOURA E NUNES, 2004, p. 99).

A escrita não é inata do ser humano, tornando-se necessário que seja ensinada através de uma estrutura formal, em que nos é ofertada pela alfabetização. A aquisição da escrita é construída gradativamente, se iniciando antes mesmo da alfabetização, que tem começo por volta dos 5 e 6 anos. Essa vem se desenvolvendo antes mesmo da criança entrar na escola, considerando que se deparam no cotidiano com letras, livros, aparelhos eletrônicos, entre outros. Mas mesmo com esse contato, ao entrar na alfabetização, a escrita é algo novo.



SUMÁRIO

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY

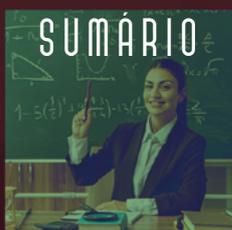
A linguagem escrita perpassou por caminhos, em que era observada como uma simples apropriação de um código ou apenas uma decodificação e codificação de palavras, letras e sílabas. Com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a escrita passa a ser compreendida como sistema de representação, definido como psicogênese ou gênese do conhecimento da escrita.

Fundamentadas em princípios piagetianos, Ferreiro e Teberosky (1999), defenderam a criança como protagonista do seu próprio aprendizado, no qual construiriam sistemas interpretativos, raciocinando e inventando hipóteses rumo à compreensão da escrita, sendo esse processo iniciado antes mesmo do ensino formal.

Machado (2014), cita que em seus estudos, as autoras acima, fizeram críticas às metodologias de ensino de leitura e escrita, da época, pois partiam da premissa de que a criança nada sabia, eram páginas vazias em relação a língua até seu ingresso no ambiente escolar

Silva (2016, p. 04) refere que é válido salientar que a Psicogênese da Língua Escrita, busca entender como a criança apropria-se da linguagem escrita, não minimizando seu aprendizado em realizar correspondências grafo-fonêmicas, mas compreendendo o amplo processo interativo da criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, permitindo que ela venha construir e reconstruir abordagens sobre seu funcionamento e natureza. Conforme corrobora o autor acima:

De acordo com os princípios da psicogênese da Língua escrita, a aprendizagem se processa mediante a interação do aprendiz com a escrita mediada pela ação (mental) com a escrita – experimentações de escrever e ler. Através dessas interações e experimentações o aprendiz constrói ideias/hipóteses sobre a



SUMÁRIO

escrita e sua natureza e funcionamento – mesmo que diferentes do convencional (socialmente válido).

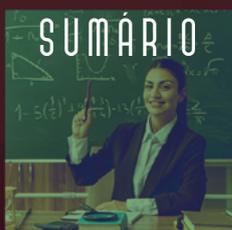
Nota-se, que o pensamento de Ferreiro e Teberosky (1999) segue uma linha tênue de uma perspectiva construtivista, já que era observável que o sujeito reagia aos estímulos, no qual possibilitava a construção de conhecimento. É preciso reforçar que embora a Psicogênese da língua escrita, tenha afinidade com o construtivismo, ela não deve ser rotulada por este.

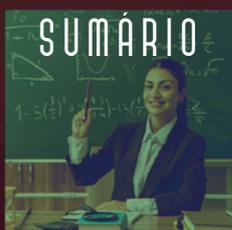
Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que os alunos passam por um processo evolutivo na aquisição do conhecimento sobre leitura e escrita. Pode-se observar, deste modo, que através das pesquisas das autoras supracitadas, foi possível constatar erros comuns no sistema de escrita alfabética da criança, caracterizando os erros como atributos de determinadas fases de leitura ou escrita e compreendendo que cada criança constrói hipóteses para entender o sistema de leitura e escrita.

A ESCRITA INFANTIL E SUAS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

As crianças com suas ideias próprias ao escrever o que vem dessas reflexões, criam suas hipóteses ao expressarem-se através da escrita. As mesmas, em um primeiro momento em que tentam escrever um rabisco, misturam linhas onduladas, fragmentadas e retas, almejando transmitir o que idealizaram, procurando assim representar o que imaginam ser uma escrita.

O avanço da escrita infantil está associado às práticas cotidianas, que efetivam estímulos para o desenvolvimento da linguagem escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) acentuam que as crianças adquirem o conhecimento da escrita através do desenvolvimento cognitivo, em que o ambiente social torna-se importante para o progresso da escrita antes do início da alfabetização.





A escrita sofre modificações ao longo do progresso da criança em relação aos seus aspectos emocionais, sociais e psicossociais, necessitando de estímulos para chegar a uma escrita convencional. No momento em que a criança tenta escrever, ela produz espontaneamente traçados, em que só a própria reconhece.

Cagliari (1998) diz que a criança não só tem que lidar com as diferenças existentes entre formas de letras e palavras, mas precisam diferenciar os sons. Para se alfabetizar, a criança deve desenvolver capacidade para analisar sua própria linguagem escrita.

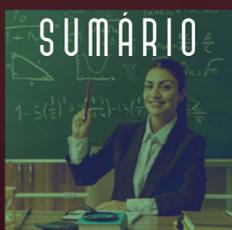
Para a criança, a escrita retrata o mundo em que os componentes do sistema devem ser análogo, aquilo que representa. A mesma apresenta diferentes fases no processo de construção da escrita, essa distinção pode ser observada através da realização de atividades que envolvam o sistema de linguagem escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) até que compreenda o sistema de escrita, a criança percorre um longo caminho, em que raciocina inteligentemente, formula hipóteses e supera conflitos utilizando ideias próprias. Dessa forma, ao expressar-se por meio da escrita ocorre uma construção real e inteligente por parte das crianças desse objeto cultural (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 283).

Dessa forma, destacaram em *Psicogênese da Língua Escrita* (1999) cinco níveis acerca da construção da escrita pela criança, cada um abrangendo características e particularidades distintas.

FASE PRÉ-SILÁBICA

Os dois primeiros níveis fazem parte dessa fase. O nível 1 do desenvolvimento da escrita ou escrita indiferenciada, caracteriza-se pela produção de garatujas, com grafismos separados imitando a letra de



imprensa ou linhas curvas que imitem a letra cursiva, podendo ainda haver dificuldade para diferenciar letra e desenho (BITTENCOURT, 2017).

Com isso, Ferreiro e Teberosky (1999) falaram que neste nível, escrever é produzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica do mesmo. Já no nível 2, observa-se a busca por formas de diferenciação da escrita produzida.

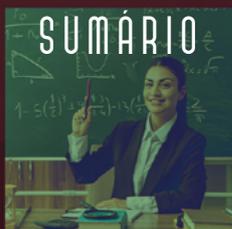
Assim, nesse nível, a criança percebe que para ler coisas diferentes (atribuir significados distintos) deve haver diferença objetiva nas escritas, seja pela quantidade ou variedade de caracteres usados para representar um referido objeto (MACHADO, 2015, p. 4). A escrita assume uma forma mais próxima das letras e nota-se uma preocupação tanto com a quantidade quanto com a variedade mínima de caracteres.

FASE SILÁBICA

Segundo Ferreiro (2011), o ingresso no nível 3 desta complexa evolução é marcada pela atenção às propriedades sonoras do significante. Dessa forma, esta fase representa o primeiro momento em que a criança inicia a correspondência entre signos/sinais gráficos e sonoros, fazendo uso na grafia de um símbolo gráfico para representar cada sílaba da palavra. A escrita, nesta hipótese, pode apresentar ou não letras com valor sonoro convencional.

FASE SILÁBICO-ALFABÉTICA

O nível 4 representa um período de transição onde a criança mescla a lógica da fase silábica com a correta identificação de algumas sílabas. Para Williams (2021) a característica fundamental desta



fase está centrada no fato de a criança deixar de considerar a sílaba como uma unidade e compreender que a mesma pode ser segmentada, ou analisada, em elementos menores, que são os fonemas.

FASE ALFABÉTICA

Já para Zorzi (2017) o nível 5 representa a etapa final da evolução na qual o aprendiz passa a compreender as particularidades próprias do alfabeto.

O movimento de aumento de precisão na detecção de todos os fonemas das palavras e a sistematização das relações entre tais sons e as letras correspondentes, definem a etapa alfabética da escrita (ZORZI, 2017, p.15).

No entanto, o mesmo autor alerta que chegar a essa etapa não garante ao aprendiz a escrita correta de todas as palavras e que o domínio mais completo da escrita ortográfica demandará um longo período de tempo a partir desta fase (ZORZI, 2017, p.16).

COMPREENDENDO A ESCRITA SILÁBICA

O aprendizado da escrita é amplo, holístico e gradual. Para as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1987), a criança percorre cinco níveis de escrita até que seja alfabetizada por completa, tendo suas particularidades respeitadas.

De acordo com a sequência de construção da escrita proposta pelos estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1999), a fase Silábica representa um período de maior importância evolutiva, pois emerge a tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, ressaltando o início de uma fonetização.

O nível Silábico trabalha com a hipótese de que a escrita representa a fala e que a sílaba representa a menor unidade do dialeto. Sua escrita, portanto, é marcada pelas partes sonoras da fala, registrando um sinal gráfico para cada sílaba falada. Poderá ocorrer nesse nível, a escrita de uma letra para cada palavra quando é solicitada que escreva frases.

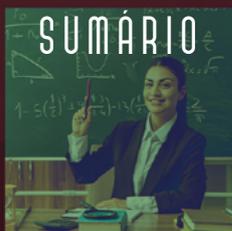
Com a hipótese silábica a criança avança com um salto qualitativo em relação aos níveis precedidos. Essa mudança qualitativa se justifica pelo fato de que nessa fase:

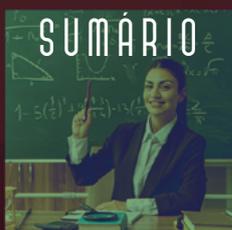
Supera-se a etapa de uma correspondência global entre forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome), b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Vale ainda ressaltar que nessa hipótese pode-se escrever usando letras com ou sem valor sonoro convencional, assim a criança pode lançar mão de qualquer sinal gráfico para representar qualquer som, ou utilizar letras que têm correspondência sonora com a sílaba, geralmente representada pela vogal.

Para Silva (2009) a criança aprende o valor convencional das letras do alfabeto e utiliza para cada sílaba, uma letra (vogal ou consoante) com valor sonoro convencional, descobrindo que além da quantidade é necessário a qualidade das letras.

Quando a criança inicia uma escrita com hipótese Silábica, dois atributos relevantes da escrita anterior somem momentaneamente, as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Dessa forma, pode haver o surgimento de novos caracteres semelhantes no momento em que a criança realiza o desenho silábico, entretanto a exigência de variedade reaparece.





A escrita de palavras monossílabas e dissílabas pode gerar na criança, nesse momento, um conflito entre a hipótese Silábica e a quantidade mínima de representações gráficas necessárias para que a escrita possa ser interpretável. Ferreiro (2010) afirma que, além disso, ocorre contradição entre a interpretação silábica e a escrita produzida pelos adultos (que sempre terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar).

Segundo Azenha (1995), a hipótese Silábica gera na criança um conflito cognitivo com incômodo pela diversidade das letras e quantidade a ser utilizada, começando a usar letras aleatórias no meio da palavra para preencher a quantidade.

Nesse sentido, a fase Silábica é considerada de grande importância, pois nela surgem múltiplos conflitos cognitivos, conflitos esses, que acabam impulsionando o aprendiz a fazer novas construções acerca da sua escrita, o que certamente o levará a avançar para outras hipóteses de escrita, permitindo um fundamento geral para controlar as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, centralizando a atenção da criança nas diversidades sonoras entre as palavras.

ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA NO PROCESSO DE ESCRITA

A fonoaudiologia apresenta ampla atuação, se totalizando em 12 áreas de especialidades, encontrando-se entre essas a linguagem e fonoaudiologia educacional que possuem relação direta com o desenvolvimento da linguagem escrita, com conhecimento do que é típico, atípico, fases, entre outros.

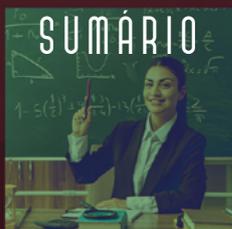
O processo de alfabetizar uma criança pode esbarrar com múltiplas dificuldades no caminho, podendo ser consequência de falhas no ensino/metodologia utilizada ou por alterações neurobiológicas do indivíduo.

O fonoaudiólogo especialista na área da fonoaudiologia educacional não atua com diagnóstico e com mesma abordagem de quando trabalham em clínica como muitos acham. É preciso ter consciência que sua prática é voltada para a educação e não assumindo uma postura clínica dentro de um ambiente educacional (DA PAIXÃO *et al.* 2021). Esse profissional vai ter conduta de promoção, prevenção, colaboração e planejamento junto com a equipe educacional com o intuito de agregar no desenvolvimento e aprendizado dessa criança.

O Conselho Federal de Fonoaudiologia descreve como função do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional a colaboração no processo de ensino-aprendizagem por meio de programas educacionais de aprimoramento das situações de comunicação oral e escrita, oferecendo assessoria e consultoria educacional, atuando em gestão na área educacional em consonância com as políticas, programas e projetos educacionais públicos e privados vigentes (RESOLUÇÃO CFFA n. 387, 2010).

Além do contexto educacional o fonoaudiólogo também pode receber na clínica pacientes com atrasos na linguagem, em que são realizadas avaliações e deve ser traçado um planejamento terapêutico de acordo com os achados clínicos, voltado para o desenvolvimento desse paciente.

Denucci *et al.* (2021) estaca a importante atuação do fonoaudiólogo diante do desenvolvimento da linguagem, enfatizando que esse tem um importante papel dentro das habilidades preditoras para alfabetização, ele pode atuar na identificação das dificuldades apresentada no início do processo da alfabetização, e também nas ações



SUMÁRIO



voltadas a prevenção e na intervenção, pois a intervenção precoce é importante nos transtornos e dificuldades da leitura e da escrita.

O aprendizado da escrita aborda competências linguísticas, cognitivas, visuais e motoras, englobando também as capacidades metalinguísticas e executivas. A avaliação fonoaudiológica da escrita é ampla e complexa, pois envolve diversas capacidades e habilidades, devendo ser iniciada após a observação de algumas evidências, considerando nos protocolos as avaliações de linguagem oral e o desempenho da escrita.

ANÁLISE DE DADOS

ANÁLISE DA SONDAGEM DIAGNÓSTICA

Nessa primeira análise, os dados obtidos serão apresentados e interpretados com base no referencial teórico de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Para a construção de dados foram realizadas 10 sondagens diagnósticas da escrita em crianças de 4 a 8 anos, todas devidamente matriculadas e frequentando aulas por meio de ensino remoto, devido ao atual período pandêmico.

A sondagem foi realizada de forma individual, primeiramente, foi feita a leitura da história “Chapeuzinho Vermelho” e, em seguida, proposto à criança que escrevesse de forma autônoma as palavras ditadas e a frase.

Dentre as escritas analisadas não foi possível encontrar nenhuma criança na hipótese pré-silábica, no entanto, foram identificadas 3

crianças em fase silábica, uma de 7 anos matriculada no primeiro ano, outra de 6 anos cursando o pré III e a última com 7 anos, aluna do segundo ano. Na fase silábico-alfabética também foram identificadas 3 crianças, uma de 5 anos cursando o pré III, outra com 6 anos no 1º ano e a terceira criança com 8 anos no 2º ano do fundamental. Já na fase alfabética, último estágio de evolução de escrita, 4 crianças foram identificadas, todas no 2º ano de escolaridade. A imagem a seguir representa um exemplo de escrita silábica (foco do presente trabalho) encontrada na pesquisa.

Figura 1 – Sondagem da Escrita.

	CENTRO UNIVERSITÁRIO FLUMINENSE	
	Nome: _____	
	Idade: 07 anos	
	Frequenta escola? Sim () Não () / Pública () Privada ()	
	Data de nascimento: 29/10/2013	Ano/série escolar: 1º ano

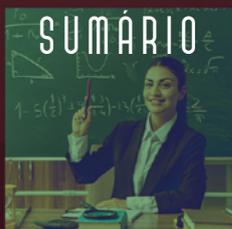
SONDAGEM DA ESCRITA

✓ Você ouviu a história da Chapeuzinho Vermelho, agora observe o que a tia irá falar e escreva abaixo:

1. BUDY BRIGADEIRO
2. POT PAÇOCA
3. Bg BOLO
4. BU MEL
5. VOBOD VOVÓ GOSTA DE BOLO

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Na produção exposta, pode-se observar que a criança utiliza como estratégia o entendimento da relação existente entre a escrita e a pauta sonora da fala, registrando uma letra para cada sílaba oral.



SUMÁRIO

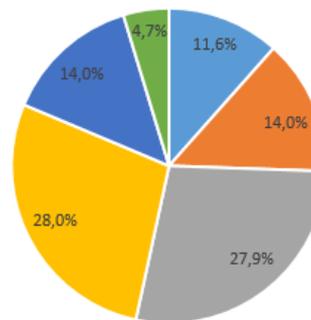
Nota-se que a palavra mel fora representada com duas sílabas, quando convidada a ler para registro da marcação, a criança mostrou que na sua fala a palavra é dissílaba. É perceptível ainda, que a criança se encontra em um período de transição, pois ora escreve vogais e consoantes com valor sonoro convencional e ora sem valor. Na frase, ela iniciou grafando silabicamente a palavra “vovó” e em seguida registrou uma letra para cada uma das palavras que restavam.

ANÁLISE DO FORMULÁRIO PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.

O gráfico 1 a seguir expõe as percentagens quanto aos participantes citados.

Gráfico 1 – Identificação.

IDENTIFICAÇÃO



- Pedagogo (a)
- Graduando (a) em Pedagogia.
- Graduando (a) em Fonoaudiologia.
- Professor (a).
- Fonoaudiólogo (a).
- Psicopedagogo (a).

Fonte: Elaboração própria, 2021.

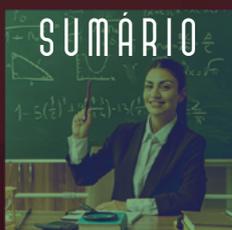
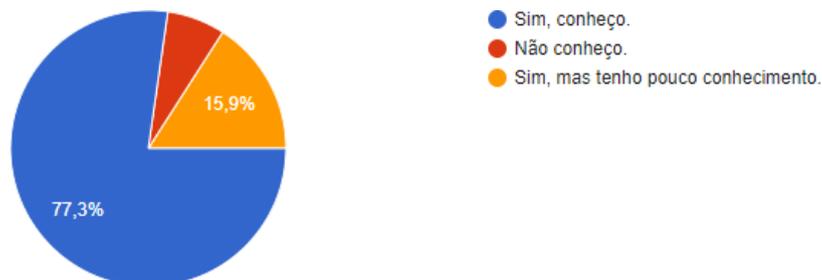
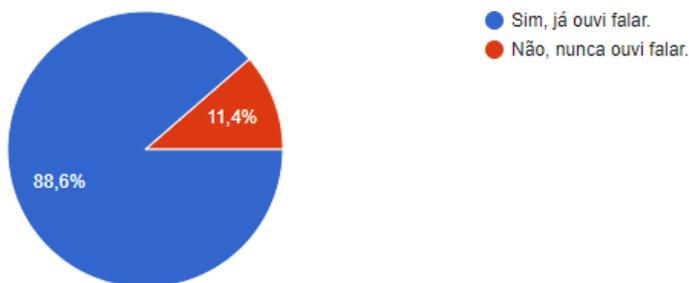


Gráfico 2 – Conhecimento sobre os níveis de escrita.



Fonte: Elaboração própria, 2021.

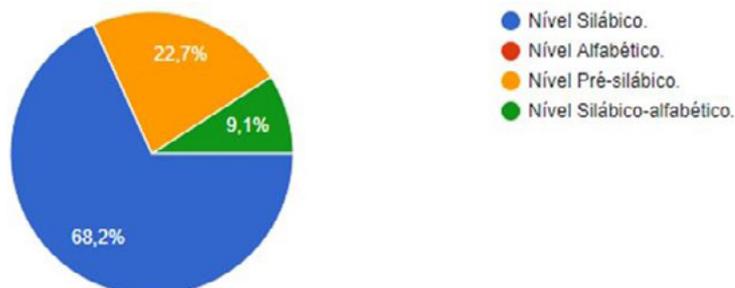
Gráfico 3 – Conhecimento sobre Ana Teberosky e Emília Ferreiro.



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Análise do gráfico 2 e 3- Ferreiro e Teberosky são conhecidas mundialmente e estão entre os principais estudiosos que se dedicaram ao estudo do processo da escrita, em que suas pesquisas mudaram o olhar sobre o aluno e sua alfabetização. É de suma importância conhecer os seus estudos sobre os níveis de escrita, visto que avaliar essa escrita apresenta-se como possibilidade de conhecer de que forma a criança pensa a escrita, a partir daí criar estratégias e propor intervenções adequadas, mediando a relação entre a criança e o objeto social que é a escrita (BITTENCOURT, 2017). Quando questionados sobre o conhecimento dos níveis de escrita no gráfico 2, 77,3% mostraram conhecimento sobre o assunto. Quanto ao conhecimento sobre as autoras Ana Teberosky e Emília Ferreiro no gráfico 3, 88,6% os entrevistados responderam que “Sim, já ouvi falar”.

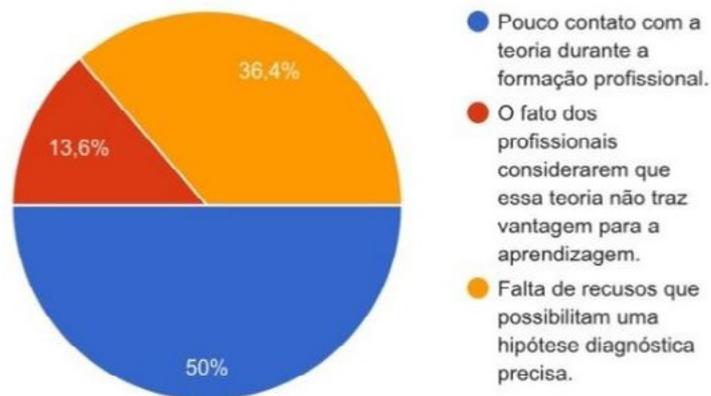
Gráfico 4 – Análise da escrita.



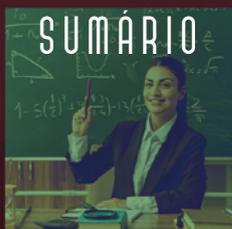
Fonte: Elaboração própria, 2021.

Análise do gráfico 4 – No questionário os indivíduos analisaram uma escrita de nível silábico que é quando a criança faz a correspondência quantitativa das sílabas orais e registra para cada emissão sonora, uma letra (SILVA, 2009). A partir das respostas analisadas, obteve-se o gráfico 4 acima no qual 68,2% dos entrevistados acertaram o nível em que a escrita apresentada se encontrava, mas é perceptível que uma porcentagem significativa (31,8%) ainda se encontra com dúvidas sobre o assunto.

Gráfico 5 – Compreensão da Psicogênese.

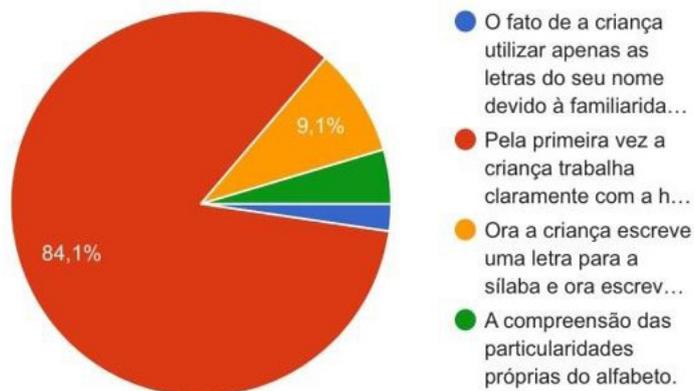


Fonte: Elaboração própria, 2021.



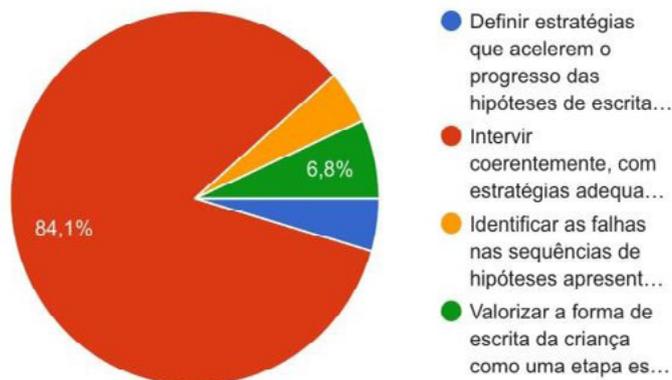
Análise do gráfico 5 – Pesquisas realizadas por Leal (2007); Soares (2011) apontam que muitos professores ainda têm dificuldade de compreensão da Psicogênese. Deste modo, ao indagar os entrevistados sobre o que justificaria essa dificuldade e compreensão da Psicogênese com os níveis de escrita, a maioria (50%) concluiu um pouco contato com a teoria durante a formação profissional, entretanto alguns (36,4%) consideraram a falta de recursos e o fato que essa teoria não traz vantagem para a aprendizagem (13,6%), como pode ser visto no gráfico 5.

Gráfico 6 – Salto qualitativo no nível silábico.

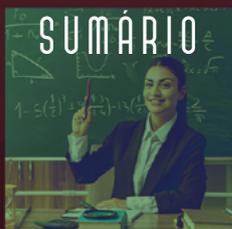


Fonte: Elaboração própria, 2021.

Gráfico 7 – Benefício do conhecimento dos níveis de escrita.

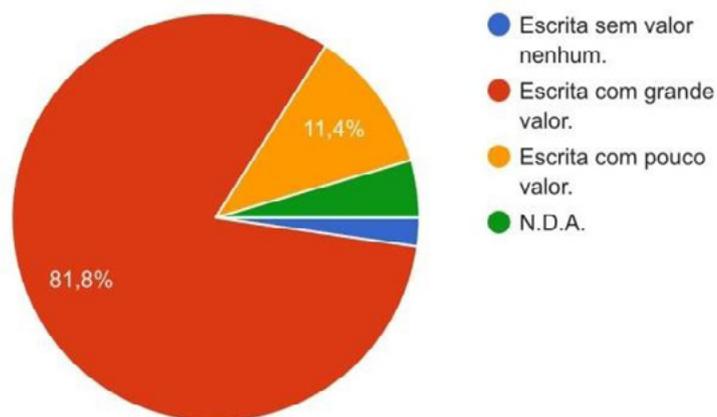


Fonte: Elaboração própria, 2021.



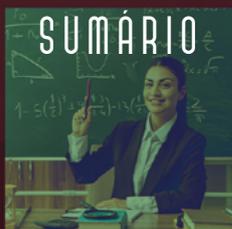
Análise do gráfico 6 e 7 – Azenha (1995), afirma que a hipótese silábica representa um divisor de água no processo evolutivo. Ao questionar os entrevistados sobre o que venha ser o salto qualitativo que a criança realiza no nível silábico no gráfico 6, a maior parte (84,1%) constatou que é devido o primeiro contato com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, contudo alguns concluíram que é devido à criança escrever uma letra para sílaba ou a sílaba completa (9,1%). Ao sondar os sujeitos no gráfico 7 sobre o benefício de se conhecer os níveis de evolução da criança no processo de construção da escrita, grande parte (84,1%) destacou que é necessário para uma melhor intervenção, respeitando os diferentes níveis de escrita, para que assim haja um avanço significativo nos processos cognitivos, todavia pontuaram também a valorização da forma de escrita da criança (6,8%), identificando falhas nas sequências de hipóteses (4,5%) e definindo estratégias que acelerem as hipóteses (4,5%).

Gráfico 8 – Valorização da escrita inicial.



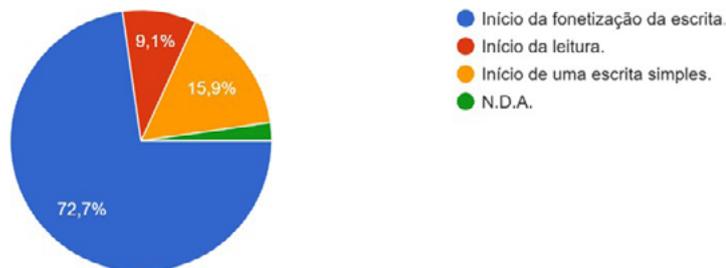
Fonte: Elaboração própria, 2021.

Análise do gráfico 8 – Para Ferreiro (1993) a leitura e a escrita são sistemas que se constroem paulatinamente. Assim, ao perguntar no gráfico 8 como devemos considerar as primeiras escritas da criança em



processo de alfabetização, a maioria (81,8%) dos entrevistados constatou uma escrita com grande valor, todavia pontuaram também uma escrita com pouco valor (11,4%) e uma escrita sem valor nenhum (2,3%).

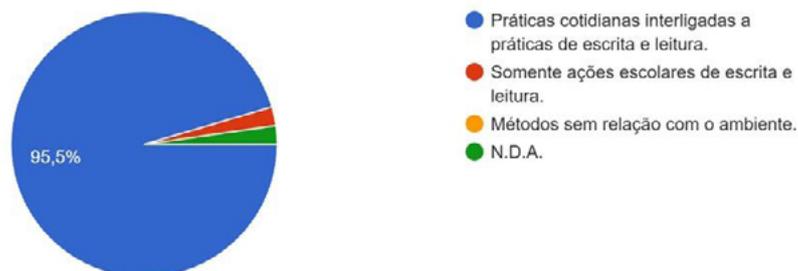
Gráfico 9 – Representação da escrita silábica.



Fonte: Elaboração própria, 2021.

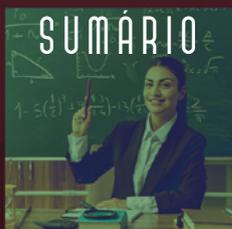
Análise do gráfico 9 – Para Ferreiro e Teberosky (1987), toda criança passa por cinco níveis até que seja alfabetizada, escolhendo qual resposta representa o nível silábico no gráfico 9, 72,7% dos entrevistados responderam sendo o início da fonetização da escrita, 15,9% escolheram como início de uma escrita simples e 9,1% pontuaram como início da leitura.

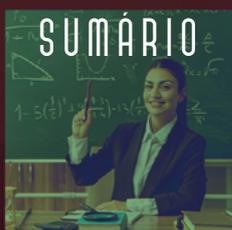
Gráfico 10 – Relações externas à escrita.



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Análise do gráfico 10 – Para Cagliari (1998), a escrita está ligada a leitura, ela é um fenômeno social, um bem cultural que se evolui com





o passar do tempo. Foi perguntado o que está relacionado no desenvolvimento da escrita infantil, onde no gráfico 10 a maioria (95,5%) respondeu que está relacionado a práticas cotidianas interligadas a prática de escrita e leitura, mas também pontuaram (2,3%) que somente ações escolares de escrita e leitura e onde outros (2,3%) pontuaram que Nenhuma das Alternativas Acima (N.D.A).

Segundo Capellini (2011) a intervenção precoce oferece ganhos imensuráveis a população das séries iniciais, refletindo em melhores desempenhos escolares e menores frustrações quanto a aprendizagem formal. Foi questionado aos participantes através de uma pergunta discursiva, se esses sabiam que o fonoaudiólogo atua nas alterações dos níveis da escrita e se poderiam comentar como se daria essa atuação.

Os participantes pontuaram sim para a intervenção sobre a escrita da criança, sim, em relação aos anos iniciais, com a aplicação do modelo RTI, o qual é um modelo para intervenção precoce, sim, pelos níveis de escrita, há o entendimento sobre a fonetização, logo, pode haver a percepção de interferências na fala e sim, verificando as origens das alterações na escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido artigo realizou estudos fundamentados nas autoras Emília Ferreira e Ana Teberosky, com embasamento na perspectiva de outros autores, no que diz respeito à Psicogênese da Língua Escrita.

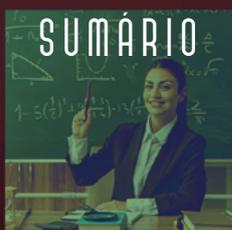
Com o presente estudo foi possível observar que o processo da aquisição da escrita, ocorre de modo gradual, permitindo que o sujeito construa concepções, regras, normas e hipóteses até atingir uma linguagem escrita significativa, analisando a relevância do surgimento dos primeiros registros gráficos.

Destacamos que através das pesquisas realizadas, foi possível constatar e verificar o conhecimento dos sujeitos acerca da Psicogênese da Língua Escrita e com a sondagem diagnóstica, como a criança desempenha uma escrita silábica.

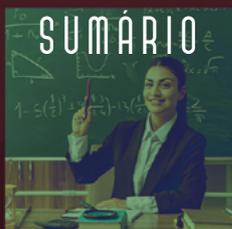
Tornou-se pertinente salientar que compreender os níveis de escrita, é possibilitar que a criança seja protagonista do seu desenvolvimento, construindo suposições e assimilação de conceitos e perpassando por cinco hipóteses de escrita. Vale ressaltar, que a escrita infantil apresenta grande valor mesmo antes da criança, ser inserida no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 4a edição, São Paulo: Ática, 1995.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAPELLINI, S. A.; BUTARELLI, A. P. K. J.; GERMANO, G. D. **Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1a a 4a séries do ensino público**. Revista Educação em Questão, v. 37, n. 23, 2010.
- CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Resolução CFFa nº 387/2010. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1º da Resolução CFFa nº 382/2010. **Diário Oficial da União**. 14 out 2010.
- DA COSTA, T. C. P. *et al.* **Linguagem humana**: uma análise sobre a escrita. Criar Educação, 2016.
- DA PAIXÃO, K. S., SAMPAIO, M. N., & DA SILVA, C. **Análise dos resumos publicados nos anais do congresso brasileiro de fonoaudiologia na área temática da fonoaudiologia educacional**. São Paulo: Atena Editora, 2021.
- DE OLIVEIRA BITTENCOURT1-UNIVALI, E. **As contribuições de Ferreiro e Teberosky na alfabetização do brasil**, (2017).



SUMÁRIO



Denucci, M. A. M., Williams, E. M. O., Ribeiro, J. M., & de Carvalho, T. M. **Contribuições da fonoaudiologia nas habilidades preditoras para a alfabetização**, 1-388.

DONICHT, G.; CERON, M. I.; KESKE-SOARES, M. **Spelling errors and phonological awareness skills in children with typical and atypical phonological development**. *CoDAS*, v.31, n.1, p.e20170212, 2019.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999. Reimpressão 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1687.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.144p.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDSTAND, S.; KOSLOWE, K. C.; PARUSH, S. Vision, visual information processing, and academic performance among seventh-grade schoolchildren: A more significant relationship than we thought? **American Journal of Occupational Therapy**, v. 59, n. 4, p. 377-389, 2005.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação: Uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEAL, T. F. (Org). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-110.

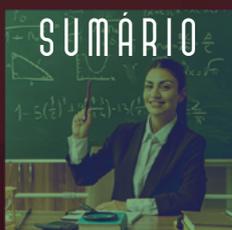
MACHADO, T. H. S. Aquisição da escrita e o processo de alfabetização e letramento nos estudos linguísticos e educacionais. **Akrópolis-Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v. 23, n.1, 2015.

MALUF, M. R. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. Casa do Psicólogo, 2003.

MARCHESAN, Irene; ZORZI, Jaime. **Anuário CEFAC de fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999/2000.

MORA, E. **Psicopedagogia: infante-adolescente**. São Paulo: Grupo Cultural, 2008.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica "Diálogos Acadêmicos"**. Sertãozinho-SP, p.72-78, 2015.



ROBAZKIEWICZ, M. C. F. **Aquisição da escrita:** o caminho entre alfabetização e letramento. Dissertação (mestrado em linguística aplicada) – Universidade da Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2007.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D.R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de pediatria**, v. 80, n. 2, p. 95- 103, 2004.

SILVA, C. G. da. **Alfabetização:** processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais. 2009.

SILVA, E. A. R. da. **Psicogênese da língua escrita:** construção das crianças e trabalho pedagógico da professora de uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago., p. 15- 21, 2011.

SOUZA, A. R. M. de; SISTO, FERMINO F. Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.5, n.2, p.39-47, 2001.

WILLIAMS, E. M. O.; DENUCCI, M. A. M. **Desafios da escrita para a política na educação infantil:** da formação do professor à prática. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ZORZI, J. L. **As letras falam:** metodologia para alfabetização – manual de aplicação. São Paulo-SP, p. 15, 2017.

SUMÁRIO

7

Elizabeth Matilda Oliveira Williams
Moniki Aguiar Mozzer Denucci
Carlos Henrique Medeiros de Souza
Leonard Barreto Moreira

A ERA DIGITAL E O ATRASO DE FALA: uma nova visão acerca das mídias digitais





Resumo: O avanço da tecnologia tem provocado profundas mudanças na sociedade e as crianças têm contato cada vez mais cedo, são os chamados “nativos digitais”. O objetivo do trabalho foi analisar a influência negativa no desenvolvimento dos processos da fala em crianças expostas precocemente e excessivamente às mídias digitais, tendo como parâmetro o modelo típico de desenvolvimento de fala abordados pela literatura. Pesquisa de cunho quantitativo, mediante um questionário online. Os participantes foram pais de crianças de idade entre 12 meses e 3 anos. Foi possível notar uma relação de crianças que possuem atraso de fala com o uso precoce e tempo excedido ao uso de mídias digitais. Esse estudo pôde ressaltar a importância de profissionais na promoção e manutenção da saúde e do desenvolvimento da fala da criança, bem como os aspectos que podem ser considerados para o seu desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento; atraso de fala; mídias digitais; tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

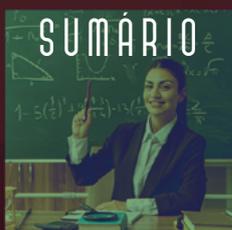
Atualmente, o avanço da tecnologia e das mídias sociais têm provocado diversas modificações nas relações interpessoais, como discorrem Monteiro e Osório (2015). A evolução das tecnologias digitais tem transformado a sociedade em todas as suas dimensões, uma vez que ela permeia tudo que nos cerca, desde televisores com controle remoto, videogames, carros, tablets e celulares, tornando assim este acesso rotineiro e crescente entre as crianças.

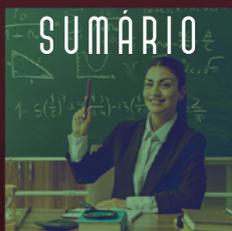
Os meios tecnológicos são fundamentais para o indivíduo, seja para o trabalho, diversão ou qualquer outra atividade. Ainda, crianças e adolescentes têm o contato cada vez mais precoce. O fascínio pelos dispositivos eletrônicos pode causar malefícios e problemas no comportamento durante o desenvolvimento humano (SIQUEIRA; DE OLIVEIRA FREIRE, 2019).

De fato, nos últimos anos um bebê já tem acesso às telas como forma de distração. São os “nativos digitais”, termo utilizado por Gasser e Palfrey (2011), para referir aos nascidos após a década de 80 e que estão imersos na tecnologia.

A influência da tecnologia na vida das crianças tomou uma proporção tão grande que este assunto já se tornou alvo de estudos nacionais e internacionais. Buckingham (2000), afirma que crescer na era das mídias eletrônicas virou um desafio.

Estudos mostram que as crianças de 0 a 2 anos de idade precisam de uma exploração social e prática, para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e maturação de suas habilidades motoras e sócio emocionais. O contato direto com objetos, brinquedos e pessoas desenvolve funções mentais e habilidades de atenção primordiais nos primeiros anos de vida do ser humano, desta forma vê-se que a mídia digital interfere nesse desenvolvimento (WAISBURG, 2018).





Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2016), o atraso no desenvolvimento da fala e linguagem é frequente em bebês que ficam passivamente expostos às telas, por longos períodos e recomenda que se evite a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade.

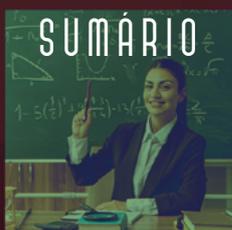
Hage e Guerreiro (2010), preconizam que crianças com atraso da fala são comumente identificadas a partir dos dois anos de idade, com vocabulário pobre e uma diferença de pelo menos 12 meses entre a idade cronológica e a idade linguística, sem que apresente déficits neurológico, sensorio ou cognitivo subjacentes.

O desenvolvimento normal da linguagem depende de uma diversidade de variáveis, como integridade anatomofisiológica, maturação do sistema nervoso central, aspectos emocionais e sociais, entre outros (GOMES, *et al.*, 2009). A criança inicia pelo balbucio, depois pelas primeiras palavras e combinações de palavras até chegar a estágios mais complexos.

Os autores Gândara e Befi-Lopes (2010), declaram que as primeiras palavras são adquiridas por volta dos 12 meses (entre 10 e 13 meses), seguindo-se de um período de desenvolvimento lento e gradual do vocabulário produtivo, aproximadamente dez palavras por mês até os 18 meses. O domínio fonológico típico deve ocorrer por volta dos cinco anos, podendo se estender até os sete anos.

Nesse contexto, a pesquisa descritiva teve como objetivo verificar as possíveis alterações, bem como surgimento tardio da fala da criança exposta excessivamente aos eletrônicos, tendo como parâmetro o modelo típico de desenvolvimento de fala e linguagem abordados pela literatura.

Esses resultados trouxeram informações para os profissionais da Fonoaudiologia que buscam a compreensão das casuísticas nos processos que interferem na saúde comunicativa humana como um todo.



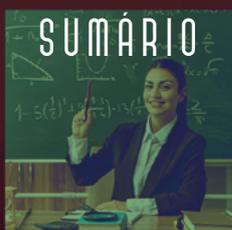
Sendo assim, este modelo proporcionou uma contribuição no aperfeiçoamento da atuação fonoaudiológica nas alterações e atrasos de fala, bem como na prevenção de fatores interferentes no desenvolvimento infantil, servindo como amostra para orientação aos pais e familiares.

Nessas circunstâncias, esse estudo tornou-se viável para fomentação da criação de estratégias e ações voltadas para a prevenção do atraso de fala. Goulart e Chiari (2011) destacaram a importância dos diversos profissionais que fazem parte do universo da criança, no âmbito escolar, da saúde e até mesmo em casa tenham acesso a conhecimentos estratégicos para que os esforços no sentido de manter ou garantir o restabelecimento da saúde em relação à comunicação sejam preservadas.

O estudo foi produzido com base numa análise quantitativa, por meio de uma pesquisa de campo pautada em modelo de questionário o qual foi realizado de forma online, pela plataforma *Google Forms*®. Foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa/CONEP que constou duas etapas: elaboração do questionário e levantamento e de dados pelo o instrumento.

2. MÍDIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE FALA: MALEFÍCIOS OU BENEFÍCIOS?

O século XXI propôs um mundo virtual que possibilitou todas as gerações navegarem sobre ele. Se na época de nossos pais e avós a diversão eram brincadeiras comuns, tais como, pique no alto, futebol, brincar de boneca, hoje em dia, crianças e adolescentes da era virtual, preferem vídeo game, desenhos animados, computadores, tablets e smartphones (FREIRE; SIQUEIRA, 2019).



Pesquisas médicas e evidências científicas vão se acumulando e sendo atualizadas, não só sobre benefícios quanto à aceleração das informações e notícias em tempo real, mas também, sobre os prejuízos à saúde, quando ocorre o uso precoce, excessivo e prolongado das tecnologias durante a infância e os efeitos em longo prazo (SBP, 2016).

Van Den Heuvel, *et al.*, (2019) realizou um estudo transversal entre 2011 e 2015 em crianças de 18 meses, e foi possível demonstrar uma associação significativa entre o uso de dispositivo móvel e relato pelos pais de atraso expressivo de fala em crianças pequenas.

De acordo com Paiva e Costa (2015), a utilização cada vez mais precoce e frequente da tecnologia tem causado questionamentos polêmicos, quanto ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social da criança, uma vez que elas acabam substituindo as amizades reais pelas virtuais, abrindo mão de brincadeiras tradicionais nas quais envolvem exercício físico e interação social com colegas e familiares.

Uma pesquisa, apresentada durante a Reunião de Sociedades Acadêmicas Pediátricas de 2017, sugeriu que quanto mais tempo as crianças menores de 2 anos gastam jogando em smartphones, tablets e outras telas, maior será a probabilidade de que comecem a falar mais tarde. Para cada aumento de 30 minutos no tempo de tela, os pesquisadores descobriram um risco aumentado de 49% de atraso expressivo da fala (WIRTH, 2017).

O desenvolvimento da linguagem oral depende de uma complexidade de fatores biológicos e ambientais (NAVAS, 2016). Neste sentido, Prates e Martins (2010), descrevem que os primeiros anos de vida da criança são determinantes para o desenvolvimento adequado da linguagem. Em um ambiente comunicativo e a partir da interação com a família, a qual torna-se escassa num ambiente familiar onde a tecnologia é usada em forma de distração, enquanto os pais realizam alguma atividade (FILHO, 2011 apud FREIRE; SIQUEIRA, 2019).

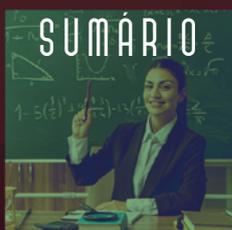
Ao enfatizar a importância da interação social, à luz da abordagem de Vigotsky, o processo de aquisição e de desenvolvimento da fala e da linguagem da criança é desencadeado a partir dos processos interacionais entre o organismo e o meio, processos esses que ficam prejudicados com o uso excessivo de eletrônicos na primeira infância.

3. DESENVOLVIMENTO TÍPICO DE AQUISIÇÃO DE FALA.

A fala é o canal que viabiliza a expressão da linguagem e corresponde à realização motora da linguagem, refere-se à maneira de articular os sons na palavra (incluindo a produção vocal e a fluência) (PRATES; MARTINS, 2011).

O desenvolvimento da linguagem depende de uma diversidade de variáveis, como a integridade anatomofisiológica, maturação, do sistema nervoso central, aspectos emocionais e sociais, entre outros (SANDRI, *et al.*, 2009). No desenvolvimento da linguagem, existe uma sequência cronológica semelhante entre as crianças, na qual é possível descrever fases evolutivas e observar um domínio crescente de habilidades cognitivas e comunicativas quando comparadas a faixa etárias (MCLAUGHLIN, 2011).

Gândara e Befi-Lopes (2010), expõem que a aquisição de palavras constitui um passo indispensável para o posterior desenvolvimento sintático, além de marcar o início da possibilidade de comunicação oral efetiva entre a criança em desenvolvimento e o mundo que a cerca. Segundo eles, durante o desenvolvimento normal de linguagem, as primeiras palavras são adquiridas por volta dos 12 meses (entre 10 e 13 meses), e segue um período de desenvolvimento lento e gradual do vocabulário produtivo, num ritmo de aproximadamente 10 palavras por mês até os 18 meses.



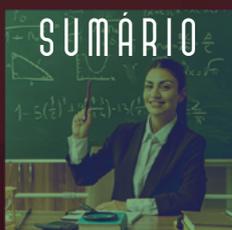
Conforme a criança se aproxima do marco da produção de 50 palavras, a velocidade de crescimento aumenta (caracterizando a chamada “explosão” do vocabulário) (GÂNDARA; BEFI-LOPES, 2010).

No desenvolvimento fonológico típico, observa-se que, à medida que a idade avança, as habilidades auditivas e fonoarticulatórias se desenvolvem e a criança vai gradativamente superando dificuldades inerentes ao desenvolvimento e acrescentando fonemas no seu inventário fonológico (CERON; SOARES, 2018).

O período de maior aquisição dos fonemas é entre 2 e 2 anos e 6 meses. Aos 4 anos aproximadamente 75% das consoantes são produzidas adequadamente e aos 6 anos 97% delas são faladas corretamente (SANTINI, 1996).

Quanto à ordem de surgimento dos fonemas, os plosivos são os primeiros fonemas a serem adquiridos, estando estabelecidos antes dos dois anos de idade. Há uma preferência pelo estabelecimento de plosivas labiais e coronais em detrimento das dorsais (FREITAS, 2004).

Já a classe das líquidas é marcada por ser de domínio mais tardio, sendo as líquidas não-laterais, também chamadas de vibrantes, os últimos sons a serem adquiridos, por serem os mais complexos na aquisição do sistema fonológico (PAYÃO, 2004; MEZZOMO e RIBAS, 2004). A figura 1, a seguir demonstra o processo de aquisição dos fonemas por idade, elucidado por Ribas (2008).



SUMÁRIO

Figura 1 - Quadro descritivo da idade de aquisição normal dos segmentos fonológicos.

	V	CV (INICIAL)	CV (MEDIAL)	VC (MEDIAL)	V _C (FINAL)	CCV
1:2	/a/					
1:3	/i,u/					
1:4	/e,o/				/l/	
1:6		/p,b,r,d,m,n/	/p,b,r,d,m,n,ŋ/			
1:7	/ɔ/	/k/	/k/		/n/	
1:8		/g,v/	/g,v/			
1:9	/ε/	/f/	/f/			
2:0		/z/	/z, s/	/n/		
2:2		[tʃ,dʒ]	[tʃ,dʒ]			
2:6		/s,ʒ/			/s/	
2:8		/l/				
2:10			/ʃ/			
3:0			/l/	/s,l/		
3:4		/R/	/R/			
3:6		/ʃ/	/ʒ/			
3:10				/r/	/r/	
4:0			/k/			
4:2			/r/			
5:0						/r,l/

Fonte: adaptado de Oliveira *et al.*, 2004.

No período das últimas aquisições (após os 54 meses), a criança é capaz de produzir estruturas sintáticas complexas, como as condicionais, as circunstanciais, as de tempo, além de aperfeiçoar aquelas que já produzia. Em torno dos cinco anos, a criança já consegue o domínio do sistema gramatical básico de uma língua (HAGE; PINHEIRO, 2018).

4. ASPECTOS NEUROBIOLÓGICOS DA LINGUAGEM ORAL.

A área pré-motora, localizada no lóbulo frontal, é rotulada de formação das palavras. Essa região é chamada área de Broca. A área

cortical estreitamente associada, também causa função respiratória apropriada, assim, a ativação respiratória das cordas vocais pode ocorrer, simultaneamente, com os movimentos da boca e da língua, durante a fala (GUYTON; HALL, 2011).

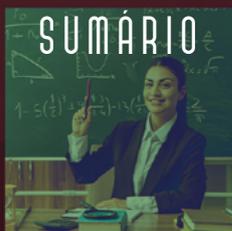
O ouvido tem o papel de sintonizar o sinal auditivo dos sons da fala do ambiente, dessa forma, irá decodificar e transformá-los em sinais elétricos, os quais são conduzidos por células nervosas à área auditiva do córtex cerebral, no lobo temporal e, então, processa novamente os impulsos, os transmite às áreas de linguagem (CASTAÑO, 2003).

Nesse sentido, Schirmer (2004) narra que os neurônios da porção inferior são ativados no lobo temporal, os quais formam uma imagem do que se ouviu, e os neurônios do lobo parietal, que armazenam informações referentes. E dessa forma, a rede neuronal envolvida forma uma complexa central de processamento.

Rocha (1999), no livro “O cérebro – um breve relato sobre sua função”, preconiza que a motricidade dos músculos da face, língua, faringe e laringe, é controlada pelos nervos cranianos trigêmeo, facial, hipoglosso e acessório. Para o autor, os atos motores de fonação são organizados pela área de Broca (córtex pré-motor) que controla o córtex-motor associado a musculatura dos órgãos fonoarticulatórios (OFAS).

O cerebelo, por sua vez, é responsável pela sequenciação dos movimentos na fala e pela monitoração da fonação, ou seja, se o ato motor foi executado da forma anteriormente planejada.

Em suma, linguagem receptiva inclui a sensação auditiva, a percepção e a compreensão da palavra. A linguagem expressiva inclui a formulação da palavra, o planejamento e o controle motor da fonação e a articulação propriamente dita (GUYTON; HALL, 2011).



SUMÁRIO

5. ABORDAGEM SOBRE ATRASO DE FALA (AF).

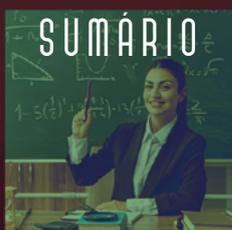
Existem ideias, amplamente aceitas sobre “falantes tardios” em muitas culturas, como “meninos falam mais tarde do que meninas”, “seu irmão e seu pai também falaram mais tarde, mas agora estão bem”, “ele/ela não precisa falar porque ele pode nos contar tudo sem falar”. Tais racionalizações podem enganar membros da família e podem resultar em admissão tardia aos especialistas e diagnóstico tardio (ZENGIN-AKKUS, 2018).

Crianças com atraso de fala (AF) são aquelas que demonstram habilidades de linguagem expressiva atrasadas, tipicamente identificadas por um déficit de vocabulário ou combinações limitadas de duas palavras, em comparação a crianças com desenvolvimento típico da linguagem (DT) (WEISMER, *et al.*, 2013).

De acordo com Rescorla (2002), o atraso da fala está correlacionado com dificuldades em habilidades de leitura e com baixo desempenho em uma ampla gama de habilidades de linguagem ao longo da infância. O mesmo fez um levantamento comprovando que há um menor nível de vocabulário e memória verbal na adolescência, em comparação a indivíduos com desenvolvimento típico.

Os distúrbios de desenvolvimento da fala de causa idiopática em crianças, são aqueles que não ocorrem em combinação com outras anormalidades, tais como: deficiência mental, paralisia cerebral, deficiências auditivas e outras. Tais distúrbios, idiopáticos ou secundários, podem ser acentuados por influências externas, como, por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada, destacam as autoras Prates e Martins (2011).

É importante considerar que a linguagem é o principal recurso de interação social. Martins (2011), narra que as alterações no desenvolvimento da fala e da linguagem podem causar sérios problemas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional na idade escolar ou adolescência.



SUMÁRIO

6. RESULTADOS

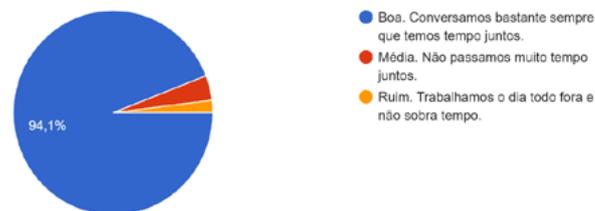
Tivemos como resultados 51 pais de crianças com neurodesenvolvimento típico submetidos à pesquisa, na faixa etária de 12 meses até 3 anos de idade. Esse levantamento, foi realizado por meio de um questionário enviado ao WhatsApp dos responsáveis com um total de 13 perguntas de identificação, sexo, idade e relacionadas ao tempo médio de exposição as mídias digitais, interação com os pais e desenvolvimento da fala.

A participação de pais de meninas foi predominante (52,9%), sendo pais de meninos 47,1%. Dos participantes, 88,2% responderam que seus filhos tiveram acesso diário às mídias digitais antes dos 2 anos de idade, somando apenas 11,8% de crianças que foram privadas das telas. O tempo médio de exposição diária foi de 35,3% de exposição esporádica, 15,7% de até 3 horas por dia, 13,7% de até 2 horas por dia, 23,5% de até 1 hora por dia e 11,8% de nenhuma exposição.

A resposta para os que consideravam a interação com seus filhos foi de 94,1% para boa interação, 3,9% média e 2% ruim.

Gráfico 1 - Porcentagem de nível de interação pai-filho.

6. Como considera a interação com seu filho(a)?
51 respostas



Fonte: elaborado pelos autores, 2021.



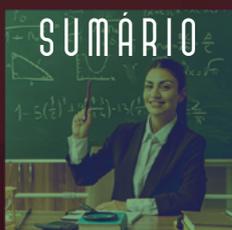
Dentre os selecionados para a pesquisa 11,8% relataram acreditar que seus filhos tinham atraso de fala, sendo 5,9% dos participantes tinham recebido diagnóstico fonoaudiológico de atraso de fala. Todos os participantes que consideravam que seu filho tinha atraso de fala assinaram “sim” para exposição diária às mídias digitais antes dos 2 anos de idade. Dentre os participantes que receberam diagnóstico de atraso de fala a resposta para exposição foi de 2 e 3 horas diárias, ultrapassando o limite diário sugerido pela Associação de Pediatria Brasileira.

As crianças que não possuem nenhuma exposição aos eletrônicos (11,8%), tiveram boas respostas com relação ao número de palavras pronunciadas pelas mesmas, bem como pronúncia de fonemas esperado para a idade, além de terem uma boa comunicação com a família.

Tabela 1- Respostas número de palavras e fonemas por participantes sem exposição aos eletrônicos.

Número do participante	Sexo	Idade:	Nº de palavras:	Fonemas:
7	Masculino	3 anos	200 palavras	/t/, /b/, /p/, /d/, /m/, /n/, /s/, /z/, /g/, /f/, /v/, /ch/
18	Feminino	12 a 24 meses	20 palavras	/p/, /m/, /b/, /n/, /d/
29	Masculino	12 a 24 meses	20 a 50 palavras	/p/, /m/, /b/, /n/, /d/
32	Feminino	12 a 24 meses	20 a 50 palavras	/p/, /m/, /b/, /n/, /d/
42	Masculino	12 a 24 meses	20 palavras	/p/, /m/, /b/, /n/, /d/
47	Masculino	3 anos	Acima de 300	/t/, /b/, /p/, /d/, /m/, /n/, /s/, /z/, /g/, /f/, /v/, /ch/

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.



SUMÁRIO

Entre os submetidos ao questionário, 2% cuja a resposta para interação com filho foi ruim, assim como tempo máximo de exposição diária de 2 horas, a resposta foi negativa para número de fonemas e palavras pronunciadas pela mesma.

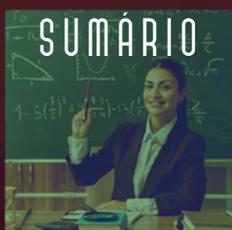
7. DISCUSSÃO

Kamarudin *et al.*, (2018) apresentou um estudo envolvendo crianças com idade média de 3 anos, onde foi possível mostrar que crianças com atraso de fala tiveram significativamente mais tempo de exposição às telas digitais em comparação com crianças em desenvolvimento normal. Os resultados desse estudo demonstraram uma exposição precoce e excessiva às telas que excedia o recomendado.

Ângela Baptista, usa o termo “Autismo Eletrônico”, para definir uma automação comportamental das crianças e dos indivíduos de forma geral. A psicóloga afirma que o autismo eletrônico priva as crianças do relacionamento propriamente humano, da troca de olhar e da palavra (DIAS, *et al.* 2019).

Os dados dessa pesquisa empírica convergem para com o argumento dos autores referenciais de que a interação entre pais e filhos fica defasada com o uso de eletrônicos pelas crianças, além de apontar que há uma possibilidade de o desenvolvimento da linguagem oral ficar prejudicada quando há uso de tecnologia como distração antes dos 18 meses de idade.

Os resultados desse estudo também revelam que a não exposição de telas às crianças entre 12 meses e 3 anos de idade é uma ação positiva no que diz respeito à aquisição de fonemas e palavras, que se aproximaram ou igualaram ao número de fonemas e palavras esperado para cada idade de acordo com o que a literatura aborda.



Os números também revelam que a maioria dos pais não seguem a recomendação da Associação Brasileira de Pediatria de não expor seus filhos às mídias digitais antes dos 2 anos de idade, o que sugere pouca informação a respeito dessa recomendação.

Neste caso, a hipótese de que as mídias digitais podem ser prejudiciais se usadas de forma precoce e excessiva pelas crianças é admitida, e o atraso de fala em crianças com neurodesenvolvimento típico pode sim estar associado a este fator.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Essa pesquisa pôde mostrar uma relação com crianças que possuem atraso de fala e o uso precoce com tempo excedido ao uso de mídias digitais recomendado pela Associação Brasileira de Pediatria, bem como um “score” positivo para crianças que não têm nenhuma exposição aos eletrônicos.

Diante de tais resultados e a correlação com o que a literatura vêm nos trazendo nos últimos anos, sugere-se que os profissionais da fonoaudiologia invistam em pesquisas mais avançadas com aplicação de protocolos e avaliações detalhadas para resultados mais precisos, bem como a busca de outras interferências causadas pelo uso precoce e excessivo de telas digitais no desenvolvimento da comunicação humana.

Pesquisas recentes mostram que diante da atual situação pandêmica em que a sociedade se encontra, as crianças têm passado mais tempo em frente às telas: “Em conjuntura com as modificações do cotidiano outra mudança significativa que se observou relacionada a crianças, foi o aumento do uso da tecnologia pelas mesmas durante a pandemia”, descrevem De Castro e Junior (2021). Desta forma, estes dados devem servir também para a fomentação de criação de estratégias



SUMÁRIO

voltadas para a promoção e ações voltadas para pais e familiares, que visem garantir a preservação da saúde comunicativa humana.

Lamônica (2018), afirma que os profissionais da saúde devem considerar também os fatores extrínsecos, para atuar junto aos transtornos de linguagem, pensando que mudanças neurodesenvolvimentais podem ser desencadeadas a partir das relações da criança no meio social.

Por fim, cabe aqui salientar que a comunicação humana, as intersecções entre suas modalidades e os distúrbios que podem acometê-la são objeto da Fonoaudiologia. Sendo assim, fonoaudiólogo é o profissional habilitado para identificar, diagnosticar e tratar indivíduos com alterações da comunicação oral. A participação de outros profissionais é preciosa, mas neste processo, a atuação fonoaudiológica de forma direta ou indireta é imprescindível.

9. REFERÊNCIAS

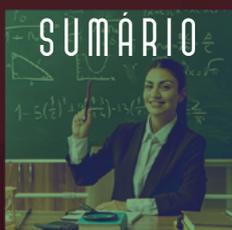
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação:** menos telas, mais saúde. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf Acesso em: 06 maio 2020.

BORTZ, Katherine; DAVIDSON, Lynn F. Handheld screen time increased risk of expressive speech delays in infants. **Infectious Diseases in Children**, v. 30, n. 6, p. 9, mai./jun. 2017.

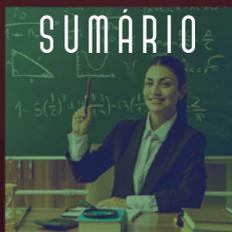
BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CASTAÑO, Julio. Bases neurobiológicas del lenguaje y sus alteraciones. **Revista Neurol**, Buenos Aires, v. 36, n. 8, p. 781-5, mar./out. 2003.

CERON, Marizete Ilha; KERSE-SOARES, Márcia. Desenvolvimento fonológico. *In:* LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; BRITTO, Denise Brandão de



SUMÁRIO



SUMÁRIO

Oliveira. **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: BOOKTOY, 2018.

DE CASTRO, Amanda Silva; JUNIOR, José Antônio Barboza. Desenvolvimento saudável da saúde mental de crianças expostas ao abuso da tecnologia durante o isolamento social. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 2, p. 6279-6283, fev./mar. 2021.

DO NASCIMENTO, Neuvani Ana; PEIXOTO, Joana. **Mídias digitais e desenvolvimento infantil**: para além de rótulos e explicações, Campo Grande, n.40, p. 119-138, jul./dez. 2015.

GÂNDARA, Juliana Perina; BEFI-LOPES, Debora Maria. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. **Revista da Sociedade brasileira de fonoaudiologia**, v. 15, n. 2, p. 297-304, mar./abr. 2010.

GOULART, Bárbara Niegia Garcia de; CHIARI, Brasília Maria. Comunicação humana e saúde da criança: reflexão sobre promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonoaudiológicos. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 691-696, dez./abr. 2011.

HALL, Arthur, GUYTON, John. **Tratado de Fisiologia Médica**. 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos; PINHEIRO, Lorena Adami da Cruz. Desenvolvimento típico de linguagem e a importância para a identificação de suas alterações na infância. *In*: LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; BRITTO, Denise Brandão de Oliveira. **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: BOOKTOY, 2018.

KAMARUDIN, Siti Sabrina; DANNAEE, Mahmoud. Media screen time and speech delay: comparison study in children with and without speech delay. **International studies**, v. 3, n. 4, p. 5, 2018.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin (Org.). **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: BOOKTOY, 2018.

MONTEIRO, Ana Francisca.; OSÓRIO, Antônio José. Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 28, n. 1, p. 35-57, jun./abr. 2015.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRATES, Leticia Pimenta Costa Spyer; MARTINS, Vanessa de Oliveira. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. S54-S60, mar./abr. 2011.



SUMÁRIO

RESCORLA, Leslie. Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 45, n. 2, p. 360-371, mai./jan. 2002.

RESENDE, Fernanda Marques; FONSECA, Júlia; SCHMIDT, Andréia. Aprendizagem de relações palavra-objeto por exclusão em crianças típicas e com atraso da fala. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 14, n. 1, p. 1-14, fev./nov. 2018.

RIBAS, Letícia Pacheco. Aquisição das líquidas por crianças com desvio fonológico: Aquisição silábica ou segmental. **Letras**, v.3, n. 36, p. 129-150, 2008.

ROCHA, Armando Freitas. **O cérebro: um breve relato da sua função**. Jundiaí: CMYK Design, 1999.

SANTINI, CRQS. Aquisição Fonológica de Crianças de 2:0 a 6:11 falantes do Português. *In*: MARCHESAN, Irene Queiroz; ZORZI, Jaime Luiz; GOMES, Jaime Luiz. **Tópicos em Fonoaudiologia**. 1ª ed. São Paulo: Lovise, 1996.

SANTOS, Marisilvia dos; SCARABOTTO, Suelen do Carmo dos Anjos; MATOS, Elizete Lucia. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação. *In*: X Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. **I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e Educação**. Curitiba, p. 15840-15851, 2011.

SANDRI, Mirtes Adiles; MENEGHETTI, Simone Lorelei; GOMES, Erissandra. Perfil comunicativo de crianças entre 1 e 3 anos com desenvolvimento normal de linguagem. **Revista CEFAC**, São Marcos, v. 11, n. 1, p. 34-41, jan./mar. 2009.

SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R.; NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de pediatria**, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004.

SIQUEIRA, Alessandra Cardoso; DE OLIVEIRA FREIRE, Claudia. A influência da tecnologia no desenvolvimento infantil. **Revista FAROL**, Rolim de Moura, v. 8, n. 8, p. 22-39, mai./jun. 2019.

VAN DEN HEUVEL, Meta *et al*. Mobile media device use is associated with expressive language delay in 18-month-old children. **Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics**, v. 40, n. 2, p. 99, fev./mar. 2019.

WAISBURG, H. La tecnologia virtual y el niño. **Medicina Infantil**, v. 25, n. 3, p. 277-278, set. 2018.

WEISMER, Susan Ellis *et al*. Fast mapping in late-talking toddlers. **Applied Psycholinguistics**, v. 34, n. 1, p. 69, out./jan. 2013.

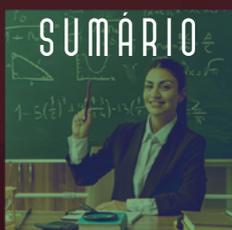
8

Brenda Mourão Pricinoti
Lorraine Caroline Nicomedes
João Vitor Sampaio de Moura
Stefanne de Almeida Teixeira

A CASE STUDY ON INCLUSIVE PLANNING FOR DEVELOPMENT OF CHILD WITH AUTISM

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95538.8





Abstract: First, we pursued to present the history of education in general terms. An education which was homogenizing. Then, the evolution of the practices in which learning proceeds was presented, practices that instead of focusing only on the content (content education), aspired to develop learners to be active subjects who adapt themselves to different situations and manage to live with different groups. The present work also invokes the report of an activity carried out in a Junior Kindergarten classroom, in a private school, in Brazil. The activity aimed to include a 6-years-old child with severe autism. This activity was a mediation one, and it was entitled “*the painted speech*”. It received this name because it approached communication with this student through painting in a unique way.

Key words: Homogenizing education; autism; inclusive education; school's experience.

INTRODUCTION

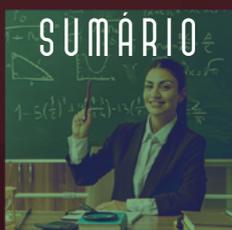
As an introductory line, it is necessary to explain about inclusive education and its struggles. In remote times people with specific needs could not live in society, they were hidden in their own houses. As pointed out by Fino (2007), with the industrial revolution and the creation of the steam engine, they needed another type of man to work. No longer the uneducated men of the countryside, but an individual capable of operating machines. Thus, in the 18th century, both men and women who did not belong to high society had to work. But both men and women working, who would take care of the children? At this time, schools emerged, not only to take care of children, but also to adapt them to the new model of society that was emerging.

We needed children pre-adapted to repetitive work, indoors, to a world of smoke, noise, machines, life in overcrowded environments and collective discipline, to a world in which time, instead of being regulated by the sun-moon cycle, would be governed by the factory whistle and the clock. (TOFFLER, s/d apud FINO, 2007, p. 3 – our translation).¹

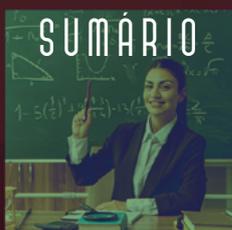
Thus, as pointed out by Fino (2007), “mass” education commenced. Producing individuals who lived according to the new model of society. “The solution could only be an educational system in which, in its own structure, simulates this new world”. (Toffler, s/d: 393, apud FINO, 2007, p. 3 - our translation). Consequently, the education established at this time was not inclusive, it homogenized children, regardless of life experience; they all had to learn at the same pace and in the same way.

Fino (2007) explained that after the French Revolution, with its victory, they managed to create the first universal school that offered

1 *“Precisava de crianças pré-adaptadas a um trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio.”*



SUMÁRIO



students “economic and social” development. (FINO, 2007, p. 3 - our translation). However, despite the enhances that these schools had for that time, it should not remain identical and static today.

Today, computers, unlike factories which in the past were only part of the landscape, are deeply interlaced into every day’s lives of every citizen, to the point where it is tedious to enumerate where and how. We already live in a changing society, on a planet suddenly made very small by the action of digital technologies, globalization, the pulverization of local cultures. *A planet that has nothing to do with the bucolic rhythms that prevailed at the time when Condorcet and Watt, each in their own way, proposed levers for the future.* (FINO, 2007, p. 4 – emphasis added, our translation).²

However, if society has changed, why does education continue to homogenize? With social evolution and globalization, the individual should not be just a passive subject, but a being that can adapt to different situations and live with different groups. With globalization, many people travel to other countries easily, being able to study or even live in a non-native country. Hence, many scholars realized education is not developing students for this new model of society. Accordingly, Fino (2007) presents,

as if nothing had happened, the schools have continued to try to fulfill its mission of training for industrial society. “In 1945, no one, inside or outside the school, would have realized that the ENIAC would be an agent of its obsolescence. In fact, it is not even certain that, in 2005, the number of people who already realized this was significant, given the evident difficulties of school’s systems, the voices that are most often heard are those who complain, without realizing the nonsense, a return to the past, to

2 “Hoje, os computadores, ao contrário das fábricas que, no passado, eram apenas parte da paisagem, estão profundamente entretecidos na vida de todos os dias de todos os cidadãos, ao ponto de ser fastidioso enumerar onde e como. Vivemos já numa sociedade em mudança, num planeta tornado subitamente muito pequeno pela ação das tecnologias digitais, da globalização, da pulverização das culturas locais. Um planeta que já nada tem a ver com os ritmos bucólicos que prevaleciam à data em que Condorcet e Watt, cada qual ao seu modo, propunham alavancas para o futuro.”

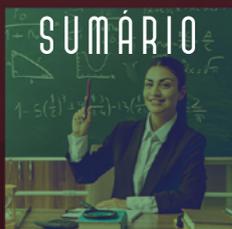
a time when the schools placidly followed its path without major problems. (FINO, 2007, p. 4 - our translation³).

Therefore, many scholars, such as Yakman's created approaches such as the STEAM that aims to “young scientists”; students who can concatenate different contents, or the so-called “active methodologies” presented by Freire, Dewey, Knowles, Rogers, Vygotsky, which transform students into protagonists of their own education. Consequently, new ways of teaching and learning are proposed; methods that make the student not only a passive subject, but an active subject, who adapts to different situations and manages to live with diversity. Knowing how to solve problems, as well as presenting logical and creative thinking are essential in the new modernity. What about inclusive education?

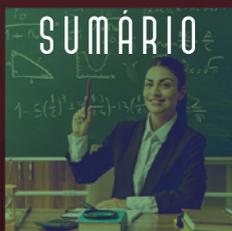
With the variety of pedagogical trends that emerged, Scholars began to look at individuals with specific needs. Zavareze (2009) discusses these individuals in different times. In the “pre-christian” time they were exterminated or abandoned as soon as they were born. At that time, they were considered “as useless being, who was put aside from the activities carried out, being, therefore, neglected by society.” (ZAVAREZE, 2009, p. 1 - our translation).

At the beginning of the so-called “christian” time, “even in the feudal period, Catholicism considered these individuals as representations of the devil, and they burned them at the stake of the inquisition” (ZAVAREZE, 2009, p. 1 - our translation). However, in the Middle Ages, despite not being exterminated, they lived isolated, and the conception

3 “Como se nada tivesse acontecido, a escola pública tem continuado a tentar cumprir a sua missão de formar para a sociedade industrial. Em 1945, ninguém, dentro ou fora da escola pública, se terá apercebido de que o ENIAC seria um agente da sua obsolescência. Aliás, nem é seguro que, em 2005, o número de pessoas que já se aperceberam disso seja significativo, uma vez que, perante as dificuldades evidentes dos sistemas escolares, as vozes que mais se ouvem são as dos que reclamam, sem se aperceberem do contra-senso, um regresso ao passado, a um tempo em que a escola pública seguia placidamente o seu caminho sem grandes sobressaltos.”



SUMÁRIO



of that time was to have charity towards them, in the words of Miranda (2017) “the mentally disabled were considered diabolic beings that should be purified.” (p. 106 - our translation).

Accordingly, despite not being exterminated, they lived in seclusion – excluded - at the doors of churches, begging to be able to eat. With the industrial revolution and the development of science, they began to send them to “asylums” and received treatments (such as shock), in the words of Miranda (2017); “More precisely in the 18th century, in Germany and France, and around the 18th century until the end of the 19th century, in Brazil, hospices, asylums, prisons and orphanages emerged with the aim of serving as a depository for people considered disabled, hitherto isolated by the other members of society.” (apud ZAVAREZE, 2009 - our translation).

The third phase, continues Zavareze (2009), appraise the 19th and 20th centuries, having as a landmark the creation of special schools, which aimed, in addition to providing differentiated care for people classified as disabled, to reduce government spending on hospices and asylums. It avoided, in a way, the current segregation. At that time, the disabled people acquired a human “status”, seen as a being possessing a soul. And “the custody and care of these children or even disabled adults are assumed by the family and the church (apud NOGUEIRA, 2008, p. 4 - our translation).⁴

To this extent, Johann Heinrich Pestalozzi and Maria Montessori are considered a milestone for the elaboration of educational practices directed to people with specific needs, without the prejudiced lens, they realized that they were able to proceed, not necessarily at the same pace as the others, but within their own rhythm. Thus, they developed non-homogenizing methodologies that developed them as active subjects.

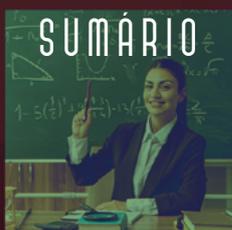
4 “A terceira fase, continua Zavareze (2009), perpassa os séculos XIX e XX, tendo como marco a criação de escolas especiais, que visavam, além do atendimento diferenciado às pessoas classificadas como deficientes, a diminuição de gastos governamentais com asilos e manicômios, e evitava, de certo modo, a segregação vigente. Nessa época, o deficiente adquiriu um “status” humano, sendo visto como possuidor de uma alma. E “a custódia e o cuidado destas crianças ou até mesmo adultos deficientes passam a ser assumidos pela família e pela igreja.”

To illustrate, Almeida (2015, the book: love and ethics in the daily life of the teacher - our translation) presents Thomas Edison, who was considered a great genius and creator of the incandescent lamp, he was expelled from his school (excluding and homogenizing), for having learning difficulties and being “eccentric”. He was educated at home by his mother, who stimulated and sharpened his curiosity and creativity. Or even the great Stephen Hawking who, as Ferguson (2012, in the book Stephen Hawking The Adventures of a Lifetime - our translation) has had amyotrophic lateral sclerosis and helped the world with his discoveries. Inclusion has been gaining its space every year, not only in the Brazilian’s scenario, but in the world.

Indeed, school’s inclusion, in recent years, has developed in a global perspective as a complex movement, which includes the social struggle of people with disabilities, as well as their families, for basic rights and others, more comprehensive. Over the last few years, many movements in favor of social and school’s inclusion have emerged as a result of historically dated social inequalities and prejudices. What happens, in the current historical moment, is that society, previously guided by processes of segregation and exclusion widely spread, now defends inclusion and, for that, creates documents, policies and laws that assume a conceptual role in society, aimed at to guarantee rights and equality for all by the law. (MIRANDA, 2017, p. 105 - our translation).⁵

Not only education has been changing, but also conceptions about disabilities. Therefore, as pointed out by Miranda (2017), “it is important to highlight that the terms “health”, “disease”, “normality”, “abnormality”, “efficiency”, “disability”, among others, are historical-social

5 *“Com efeito, a inclusão escolar, nos últimos anos, tem se desenvolvido em uma perspectiva mundial como um movimento complexo, que inclui a luta social das pessoas com deficiência, bem como de seus familiares, por direitos básicos, e outros mais abrangentes. No transcorrer dos últimos anos muitos movimentos em prol da inclusão social e escolar surgiram em função das desigualdades sociais e preconceitos datados historicamente. O que ocorre, no atual momento histórico, é que a sociedade, antes pautada por processos de segregação e exclusão amplamente difundidos, agora defende a inclusão e, para tanto, cria documentos, políticas e leis que assumem um papel conceitual na sociedade, que visam a garantir direitos e igualdade de todos perante a lei.”*



SUMÁRIO



constructions that appear to have been associated with people with disabilities over time.” (MACIEL; SANTOS, 2008 apud MIRANDA, 2017, p. 106 – emphasis added, our translation).

However, Miranda (2017) informs that although in this period there were school institutions that served people with special needs, they still had an exclusionary bias, since these individuals would be in schools living with other people with disabilities and with family members only, still staying quite excluded from social practices. The author also cites a last period, more specifically the current one, which is “the fourth and last phase of this history, which comprises the 21st century, people with disabilities are socially inserted in regular school institutions; a period in which they are born and become popular: the concept of inclusion. This notion will refer to people with special needs and their inclusion in school.” (ZAVAREZE, 2009, apud MIRANDA, 2017, p. 107 - our translation).

At this moment, it not only seeks to develop educational practices that are not homogenizing, but also to insert people with disabilities in all social practices: the sports, school, leisure, professional training, etc. People with specific needs are no longer hidden, they are seen, they live in society with everyone, however, the prejudice cultivated for ages is still present and must be fought. “There are segregationist perspectives that continue to reaffirm that some of these subjects are unable to remain in regular schools and that the best thing for them is to remain in specialized institutions, isolated from others.” (MENDES, 2006 apud MIRANDA, 2017, p. 108 – 109 - our translation).

Thus, it must be concluded that in the 21st century we should no longer be discussing the inclusion of individuals with disabilities. Inclusion must be instituted as a form of radical, complete and systematic insertion, in which schools must propose to adapt their educational systems to the special needs of the clientele of pupils, all students, not restricted only to students with disabilities. Hence, according to Alves (2002), inclusive education

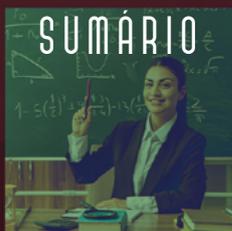
presupposes education for all, not only in terms of quantity, but also in terms of quality. Which means that students must appropriate both the knowledge available in the world and the forms and possibilities of new productions for a creative insertion in the world.” (FARIAS *et al.*, 2008, p. 366 - our translation)⁶

According to the American Psychiatric Association [APA], 2013, “Autism is a condition characterized by markedly abnormal and impaired development in social interactions, communication modalities, and behavior.” (apud GUEDES et TADA, 2015, p. 303 - our translation). Since it can manifest itself in different ways, degree and severity, it is not possible, ergo, to tax the symptoms, since they can be varied.

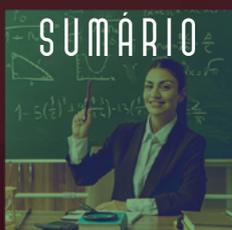
Guedes and Tada (2015) state that the role of education is to “promote human development.” (Vygotski, 2000 apud GUEDES et TADA, 2015, p. 303 – emphasis added, our translation). This being the objective of education, regardless of the subject and what he presents, education must play its role, helping individuals in their social, intellectual, motor development, etc. The authors Guedes and Tada (2015) suggest that, for knowledge to make sense in the individual’s life, it must have meaning and not be a mere instrument for transmitting content; rather, “through dialogic situations with cultural meaning, and not with a focus on disability, it is possible for students with disabilities to appropriate school’s knowledge and humanize themselves.” (Vygotski, 1997, apud GUEDES et TADA, 2015, p. 303 –emphasis added, our translation).

The analyzed studies indicate the predominance of the attempt to systematize the characteristics and causes of autism, differing from each other in several theoretical aspects. Thus and so, one

6 “Dessa forma, deve-se concluir que em pleno século XXI não deveríamos mais estar discutindo sobre a inclusão de indivíduos com deficiência. A inclusão deve ser instituída como uma forma de inserção radical, completa e sistemática, em que as escolas devem se propor a adequar seus sistemas educacionais as necessidades especiais da clientela de alunos, todos os alunos, não se restringido somente aos alunos com deficiência. Assim, de acordo com Alves (2002), uma educação inclusiva pressupõe a educação para todos, não só do ponto de vista da quantidade, mas também da qualidade. O que significa que os alunos devem se apropriar tanto dos conhecimentos disponíveis no mundo quanto das formas e das possibilidades de novas produções para uma inserção criativa no mundo.”



SUMÁRIO



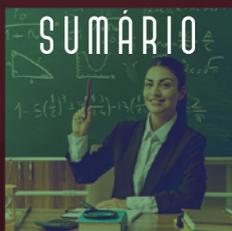
SUMÁRIO

can consider the dialectic in which autism is immersed, which indicates, on the one hand, the advances in research on the subject and, on the other hand, how much this topic still needs to be studied. The absence of strong answers in relation to the causal factors, as well as the symptomatological amplitude that autism presents, is reflected in the attempts to systematize the clinical manifestations of autism.” (GUEDES et TADA, 2015, p. 307 - our translation⁷)

Guedes and Tara (2015) show in their article that studies suggest for autistic individuals “psychopedagogical intervention based on playful mediation through interpersonal bonding.” (p. 306 - our translation). The authors reinforce playing for the development of these students, as well as the stimulus to socialization. The authors report the lack of research on practices developed to assist this group; they could only find research on symptoms and medicalization.

We need studies that focus not only on the symptomatology of autism and in the proposal of new interventions, but also studies that, considering the difficulties and potential of these people, launch proposals that can, above all, promote a true social inclusion of autistic people, and, therefore, better quality of life for them. The divergences in this theoretical field do not constitute a theoretical-practical limit of this condition, but, considering its dialectical condition, it may represent a possibility of the existence of different solutions for the different issues raised in the care and monitoring people with autism. Considering the limitations of this study, it is necessary to deepen the scientific scenario on

7 “Os estudos analisados indicam a predominância da tentativa de sistematização das características e causas do autismo, divergindo entre si em diversos aspectos teóricos. Desta forma, pode-se considerar a dialética na qual o autismo está imerso, o que indica, por um lado, os avanços das pesquisas sobre a temática e, por outro, o quanto este tema ainda deve ser estudado. A ausência de respostas contundentes em relação aos fatores causais, bem como a amplitude sintomatológica que o autismo apresenta, se reflete nas tentativas de se sistematizar as manifestações clínicas do autismo.”



autism, as well as solidifying the national scientific production in this field.” (GUEDES et TADA, 2015, p. 308 - our translation).⁸

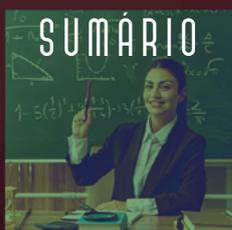
Farias *et al.* (2008) emphasizes that the school’s role is not just to bring content to students, but to adapt to everyone’s needs, and that the teacher’s relationship with the student is of fundamental importance for the process of schooling happens significantly. And lesson planning should include autistic children according to their development. The authors suggest that “in young children, priorities should be speech, social interaction/language and education, among others, which can be considered important tools for promoting the inclusion of children with autism.” (FARIAS *et al.* 2008, p. 367 - our translation).

METHODOLOGY

First, a bibliographic research was made about the history of inclusive education, the history of people with disabilities and also about autism. Then, a case study is presented, the authors of the article school’s experience, in a private school, in Brazil, with an autistic child.

Paiva (2021) presents the Case Study as a qualitative research methodology, since it does not matter the amount of data presented, but to investigate a particular case, within its spontaneous environment (in this case the school) and not developed for the research. Thereby,

8 “São necessários estudos que foquem não apenas a sintomatologia do autismo e que somente por meio dela sejam propostas intervenções, mas estudos que, considerando as dificuldades e as potencialidades dessas pessoas, lancem propostas que possam, antes de tudo, promover uma verdadeira inclusão social dos autistas e, portanto, maior qualidade de vida para eles. As divergências neste campo teórico não constituem um limite teórico-prático desta condição, mas, considerando sua condição dialética, pode representar uma possibilidade da existência de diferentes soluções para as diversas questões suscitadas no atendimento e acompanhamento de pessoas com autismo. Considerando as limitações deste estudo, é necessário maior aprofundamento no cenário científico sobre o autismo, bem como solidificação da produção científica nacional neste campo.”



A case study is an empirical investigation that examines a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly defined. Also, case study investigation faces a technically unique situation where there will be many more variables of interest than data points and as a result relies on multiple sources of evidence, such as data needing to converge in a triangle shape, and, as another result, benefits from the prior development of theoretical prepositions to guide data collection and analysis. (YING, 2002, p. 32 apud PAIVA, 2021, p. 67 - our adaptations and our translation⁹)

As a result of the introductory basis above, the methodological intervention activity that will be described below, was developed in a private school system in 2017, with a 6-year-old child from the 2nd period of kindergarten, in a class of 20 students and two teachers (one the lead teacher and the other one, the auxiliary teacher). In order to maintain the description, we will use the pseudonym *Estrela*¹⁰ to nominate our student.

THE PAINTED SPEECH

Estrela had a diagnosis of severe autism, so we chose to do a survey (bibliographic readings) that would encourage the inclusion of this child in our classroom. Estrela demonstrated ownership of the school's space, security, knowledge, moving with intimacy in the school's

9 *"Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. E ainda, a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dado e como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, como os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de preposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados."*

10 We opt to maintain Estrela because the child is Brazilian. We chose this name because this child loved art activities and excelled in it. Art was natural for her. Estrela means Star; She was a Star, a little artist.

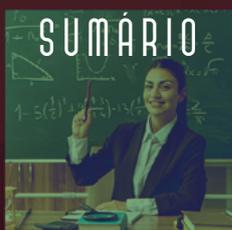


infrastructure. She was extremely affectionate, she liked physical contact, she smiled a lot, and she was a playful kid. We observed that she preferred the adults to children; therefore, she was not integrated in the dynamics of her friends / classmates.

Estrela knew her school's group and where her classroom was, although, she didn't seem to be appropriating the routine, she was always aware to the classroom's routine. She loved to play with dough, painting and playing with water. Her fine motor skills were refined, centered and with defined laterality. Our student's love for ink was immense; we began to realize that she communicated through paintings. When we asked the class about the research carried out in the classroom about birds' species, Estrela, in the end of the dialogical circle, took a paper and started to paint a bird.

Painting became her speech, when she finished it; she painted figures and images in the room with her "pee pee" and "poo poo" incontinence. As Estrela did not verbalize, there were a lot of urinary and fecal incontinence, even though we took her to the restroom every 20 minutes as a containment strategy. We began to suspect that Estrela was using the "pee pee" and "poo poo" to tell us when a certain situation did not please her. If she didn't want to stay in the circle, or if she didn't want to drink water, or if she didn't want to stay in the classroom, she had urinary or fecal incontinence. When she was not happy with something she used fecal or urinary incontinence speech to communicate.

We tried different mediations, so that, there would not be so many incontinences in the classroom; however, we felt the need to intensify the interventions, so Estrela could express her wishes in another way. The issues that led us to think about inclusive pedagogical intervention were: *non-interaction with classmates, difficulties in verbalization, non-visual contact and non-control of the sphincters.*

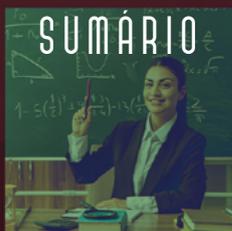


Seeking to refine Estrela's motor coordination skills, we planned a pedagogical activity entitled "*The Painted Speech*". Initially, we had to communicate with the school's principal asking for support to spread the practice of the activity throughout the school. We understood that the activity would be more enriching if we could allow the expressive painting of Estrela, telling us her gaze on everything that surrounded her. Estrela demonstrated a lot of intimacy in the school's areas.

During the elaboration of the planning, we tried to organize dialogical circles in the school's backyard; we put the idea of using paint to express our feelings to the classmates, so we would draw the personal desires filled with subjectivity. In order to work in the dialogical circle in a more spatial way, we used the school's garden; we wanted to better include Estrela in the group, and in the backyard she was able to stay longer than inside the class. We believed that her connection with nature provided her with more serenity.

After talking with the class' students, we ended the activity's development plan throughout the first semester of 2017, the school made painting kits available in the school's areas: entrance, cafeteria, restroom, hallway, backyard, classroom, art room, etc. We went out with the students reflecting on the importance of the school to us, what we liked about it, what we didn't like about it. The children needed to paint their feelings and desires towards school.

Surprisingly, Estrela gradually began to be included in the group's movement; she always sat with her friends on the floor and painted in her own way the answers to the questions raised. Before the intervention activity, it was as if Estrela did not exist for her classmates, when starting the pedagogical mediation, they began to notice her and question the meaning of her drawings. Estrela didn't verbalize, but with a smile at the corner of her mouth, she handed the drawings to her friends.



Later, Estrela reduced her incontinences, when she was irritated, she left the room to some place in the school and painted elements of nature: *trees, flowers and birds*. We were successful in developing her verbalization; she began to say words such as: *house, living room, snack, backyard, names of her friends, name of the teachers, the paint's colors*. We were very emotional when Estrela made, at home, a spontaneous painting directed to us (the teachers) and she took it to school. In the painting, she was in the middle and we, teachers, were one on her right side and the other one on her left side.

As soon as we noticed the advances in verbalization, reduction of incontinences and inclusion in the class' group, we carried out a survey of the group's opinion. As it is assertive, we continued to use painting; we took three figures: sad face, a heart, and a happy face. We asked the children to paint how they experienced the six months of the project, the happy face represented contentment, the heart a lot of love, the sad face represented non-contentment. We got 15 hearts and 5 happy faces; again we were taken by surprise with Estrela's heart.

Next, we set up an exhibition of our feelings expressed on the school's panel. The class' group satisfaction in presenting to the families, at the end of the class was notorious; more satisfying was to witness Estrela's friends lending their voices to explain their friend's work and process. She always thanked them with a smile at the corner of her mouth.

After the report presented above, we were left with a reflection of our educational practice. It is evident that the practice needs to be doused with flexibility, trying to understand that the inclusion process is based on the planning in the classes. Planning for a child who has severe autism is to understand what they carry with them. We need to have a unique look at the mechanisms that affect their lives. The teacher needs to assume the role of facilitator of the learning process, aiming to use their senses to capture the points to be worked on with the child with autism. Paulo Freire (1997) states that freedom of expression needs to

be one of the bases of the group, reflecting the events and relationships with the collective are enriching. When the student does not feel part of the learning process, he/she does not believe in that process.

The realization of belonging is the appreciation of the social dynamics experienced by students with autism and the group. Starting from the definition of autonomy, which is directing their lives by discerning their paths. It can be contemplated that the student's need to have the mediation of the educator in the acquisition of their personal autonomy, valuing the social dynamism abided by them.

The student is a human being endowed with feelings and misunderstandings; part of the knowledge exchange is for the teacher, the attempt to understand their students. Being an educator and changing ourselves in consequence of the profession, in consequence of ourselves, as a result of self-knowledge, for better days. Below we will conclude with a poem created after Estrela's observations by one of her teachers.

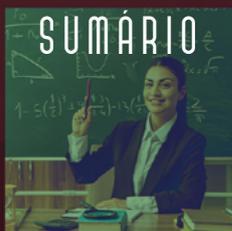
STAR

*hope smile,
frames strategies,
In the quest to be everything you want.*

*It does not conform to determine its being,
don't understand why we don't understand...
Casts glances at time without chronology,
just look at the authenticity of being.*

*Who receives the privilege of entering the ocean of your gaze,
never forget the immensity of treasures of this ocean.
Girl, playful, naughty, you're a Star!*

By Lorraine Caroline Nicomedes



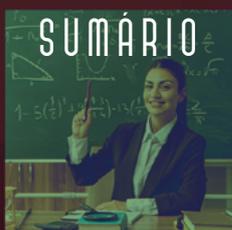
FINAL CONSIDERATIONS

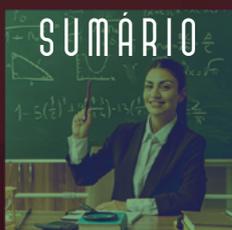
Therefore, the traditional and systematized configuration of teaching-learning only reinforces the exclusion of students, violating their intellectual and moral development potential and integral skills. The Psychologist Wallon (1992) says that children need to be evaluated with a broad and insightful view of their every day's expressions. One cannot jump to conclusions from the reality momentarily observed in the school's areas; it is essential to understand that the child's psychic sensitivity involves their internalization of the facts around them in their entirety; there is no child without the social and neither the social without the child.

The development for Wallon (1992) must be spontaneous, in other words, it is the one that gives the child the wisdom of himself/herself and the world. Everyone knows about themselves and their social participation, and everybody is aware of everyone else and their importance. Wallon (1992) analyzes the basis of teaching is centered on the principle of observation and its possibilities. The observation needs to be judicious, taking into account the totality experienced by the subject who passes through the sieve of being observed. This totality is the entire historical process, social context, family environment, personal relationships, which determine the functioning of the subject's psychic functions.

Allowing constant exchange and socialization situations in the school's environment is essential to instigate reflections and observations of different realities; therefore, the group is able to experience the inclusive dynamics by getting rid of exclusion. Educators need to pay attention to their pedagogical approaches that views the individualism of students, understanding the importance of collective approaches of mutual exchanges that work to deconstruct exclusion.

Paulo Freire (1997) clarifies that the teacher must instigate the participation, inquiries, and experience reports of his /her students.





Thus, the social context of his/her students, as a form of subject's knowledge that goes through the teaching process. How can we understand our students if we do not try to understand their perspectives and experiences in the world?

The teacher's strangeness to the student's reality causes a mutilation of teaching and learning, a reality that could be covered in a great wisdom of teaching practice. Closing the distance between teacher and student and making empathy reign within the academic relationship is to enable dialogue. For Paulo Freire (1997) it promotes teaching seriousness and affectivity cannot be separated, to be a teacher is to want the well-being of the students, to be a teacher is to understand the moments of the students. However, docility must not interfere in the teaching-learning process, teaching must be ethical.

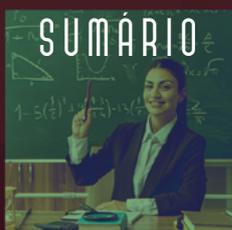
In conclusion, educators must give the student the right to dream and love. Education cannot be pruned with false neo-liberal dominant ideologies; the reproduction of the teaching profession must be a free and safe reproduction of renovating concepts.

REFERENCES

FARIAS, I.M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva:** análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. Análise do padrão de mediação do professor no processo de inclusão. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.365-384.

FINO, C.N. **O futuro da escola do passado.** Disponível em> <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/21.pdf>. Acessado em 21/01/2022.

FURTADO, M. R. S. **As armadilhas da educação inclusiva:** um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2007.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GUEDES, N.P.S.; TADA, I.N.C. **A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 303-309. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032188303309>.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; PINTO, H. D. S. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. [S.l.: s.n.], 1992.

MENDES, E, G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ. [online]; vol. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MIRANDA, F. D. **Educação especial em uma perspectiva inclusiva: aspectos históricos**. Revista Educação Especial em Debate | v. 2 | n. 04 | p. 104-114 | jul./dez.2017 Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/17822>.

NOGUEIRA, C. M.; **História da deficiência: tecendo a história da assistência à criança deficiente no Brasil**. Rio de Janeiro, Trabalho de Conclusão da Disciplina História da Assistência à Infância no Brasil, apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana do Centro de Educação e Humanidades – Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2019. 160 p. ISBN: 978-85-7934-169-4.

ZAVAREZE, T. E. **A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão**, UFSC, Brasil; 2009. Disponível em: www.psicologia.com.pt, O portal dos psicólogos. Acesso em: 20 ago. 2017.

SUMÁRIO

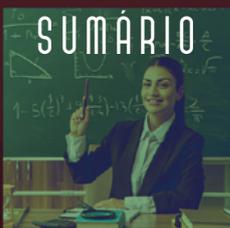
9

Francisca Patrícia Pompeu Brasil

A VOCAÇÃO DE SER MAIS EM *CINDERELA*, DOS IRMÃOS GRIMM, E *HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO*, DE ANA MARIA MACHADO

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95538.9





Resumo: Segundo observa Paulo Freire, o ser humano é um ser inconcluso e, por isso, vive em contínuo processo de evolução. A vocação de Ser Mais, citada pelo autor em *Pedagogia do Oprimido*, diz respeito à capacidade de reflexão e de ação que o ser humano tem diante da realidade. Pensando na função humanizadora da literatura, reconhecemos a necessidade de se trabalhar textos literários a partir dos pilares da educação dialógica freiriana. Propomos, em nossa pesquisa, uma abordagem de dois textos infantojuvenis: o conto de fadas canônico *Cinderela*, dos irmãos Grimm; e a obra *História Meio ao Contrário*, de Ana Maria Machado. Nosso objetivo é propor uma atividade que levante questionamentos e que trabalhe o protagonismo juvenil em sala de aula, destacando a forma como o valor *liberdade* e o seu respectivo antivalor *opressão* se apresentam nas obras selecionadas.

Palavras-chave: Opressão; liberdade; resistência; educação dialógica.

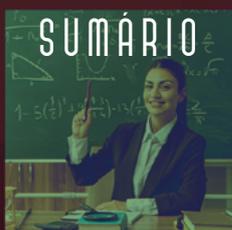
INTRODUÇÃO

Antônio Cândido, em *O Direito à Literatura*, fala sobre a função humanizadora dos textos literários. Segundo ele, através da organização da forma, a obra literária consegue articular, na mente dos leitores, formas antes inarticuladas. Esse seria o primeiro nível humanizador:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito, e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (CÂNDIDO, 2011, p. 177).

De acordo com Cândido, ao humanizar-se, o homem se torna capaz de refletir sobre o seu papel no mundo, de se importar com o próximo, de penetrar nos problemas da vida e de perceber a complexidade do mundo e dos seres. Ao pensarmos na função humanizadora da literatura, podemos relacioná-la com o que o educador Paulo Freire chama de vocação do homem de *ser mais*. Em outras palavras, *ser mais* é ter capacidade de se libertar da opressão, através da reflexão e da ação. Segundo a *Educação Libertadora* freiriana, essa vocação é negada às classes oprimidas, as quais têm seu comportamento proscrito pelos opressores e são impedidas de desenvolverem um olhar reflexivo sobre a realidade. Partindo dessas considerações, faremos, em nossa pesquisa, uma abordagem comparativa de duas obras da literatura infantojuvenil: *História Meio ao Contrário*, de Ana Maria Machado (1996); e *Cinderela*, dos irmãos Grimm (2002); apresentando, como ponto em comum, os temas da opressão e da busca por liberdade.

Em nosso trabalho, consideramos as marcas de resistência como tema e como forma imanente ao texto. Para isso, fundamentamos nossa pesquisa na obra *Narrativa e Resistência* de Alfredo Bosi (2002). Também compartilhamos das propostas apresentadas pela educação dialógica freiriana, apresentadas na obra *Pedagogia*

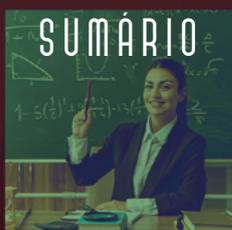


do Oprimido (2005). Além dos textos citados, foram utilizados como fontes de pesquisa: *Leitura Literária e Ensino: Trouxeste a Chave?*, entrevista concedida pela professora Márcia Marques de Moraes (2020); *O Direito à Literatura*, de Antônio Cândido (2011); *Literatura para quê?*, de Antoine Compagnon (2009); e *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, de Bruno Bettelheim (2005).

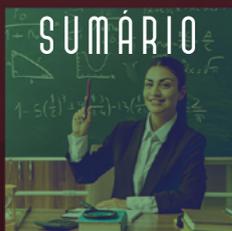
Nosso objetivo é mostrar como a resistência se faz presente tanto no tema como na forma de narrar dos textos selecionados. Forma essa que possibilita ao jovem leitor desenvolver novas perspectivas em relação ao seu papel no mundo. Na última parte de nossa pesquisa, apresentamos uma proposta de abordagem dessas obras em sala de aula, direcionada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO TERAPÊUTICA DA LITERATURA EM HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO

Em seu texto *Literatura Para Quê*, Antoine Compagnon (2009) fala sobre a importância das obras literárias para a formação humana e afirma ter a literatura um caráter único e insubstituível, uma vez que é capaz de proporcionar ao leitor experiências e vivências que outras formas de arte não conseguiriam. Mesmo diante das concorrências surgidas na modernidade, devido ao excesso de informações e surgimento de novas mídias, o texto literário consegue permanecer como um meio insubstituível de conscientização e humanização. Dessa forma, segundo o autor, é necessário revitalizar o trabalho com as obras literárias, recuperando-as do desgaste sofrido. A fim de mostrar a importância da literatura para a formação humana, Compagnon aponta os quatro *para quês*, ou finalidades, da literatura.



SUMÁRIO



A primeira finalidade refere-se à instrução. A literatura tem o poder de purificar através da expurgação, da catarse. Compagnon (2009) observa que essa instrução se dá através da imitação, que é considerada como uma forma muito eficaz de ensinar: “É graças à *mimeses* – traduzida hoje por representação ou por ficção, de preferência a imitação – que o homem aprende, ou seja, por intermédio da literatura entendida por ficção” (COMPAGNON, 2009, p. 31). As vivências dos personagens, ou os sentimentos do eu-lírico, possibilitam ao leitor uma maior proximidade com as situações apresentadas, levando-o a reconhecer-se como um ser no mundo e, conseqüentemente, a assumir outras perspectivas em relação à sua vida e à comunidade na qual está inserido. Resumindo: os textos literários são capazes de tornar o ser humano melhor.

A segunda finalidade, segundo o autor, é a terapêutica. O contato com o texto literário funcionaria assim como um remédio para o homem, libertando-o da opressão, proporcionando-lhe o desenvolvimento de um olhar mais crítico da realidade:

Uma segunda definição do poder da literatura, Surgida com o Século das Luzes e aprofundada pelo Romantismo, faz dela não mais um meio de instruir deleitando, mas um remédio. Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso (COMPAGNON, 2009, p. 33).

O termo *terapêutica* indica que a literatura é capaz de curar o leitor da *cegueira* causada pela ignorância, uma vez que pode libertá-lo da opressão e torná-lo um ser livre e pensante.

O terceiro poder – termo usado pelo autor para se referir aos *para quês* da literatura – diz respeito à revitalização da linguagem. Se as palavras *contaminadas* pelos usos cotidianos não dão conta de expressar todos os desejos, sentimentos e emoções do ser humano, cabe à linguagem poética suprir essa necessidade, pois “só ela tem



a condição de exprimir o contínuo, o impulso e a duração, ou seja, de sugerir a vida” (COMPAGNON, 2009, p. 37).

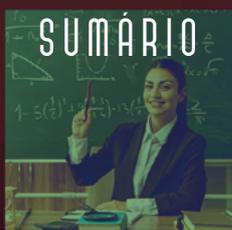
O lúdico também se faz presente na abordagem literária, sendo esse o quarto e último poder da literatura: a distração.

Daremos aqui maior destaque à função terapêutica e à maneira como ela se apresenta no texto de Ana Maria Machado. Isso porque nosso interesse é apresentar a forma como essa obra trabalha com o tema da opressão, e como consegue contestar, de maneira singular, a submissão ao poder.

Publicada em 1978, *História Meio ao Contrário* conta a história de um rei que, sem conhecer o seu povo, vê-se surpreendido por um grande problema: um dragão que engolia o dia. O rei, então, se dispõe a descobrir a causa desse grande mistério e entende que, para conseguir isso, será necessário ouvir o que o seu povo tem a dizer. O texto criativo de Ana Maria Machado traz como personagens representantes das classes populares: o Camponês, o Ferreiro, a Pastora, a Tecelã, os quais, diante da complicada situação, precisam se mobilizar para defender o dragão e para resistir ao poder opressor do rei.

Como já se sabe, a ideia de que o conhecimento liberta, pois ilumina as mentes obscurecidas pelo *não saber*, serviu de base para o Iluminismo – ideologia dominante na Europa durante os séculos XVII e XVIII. Enaltecer a razão e exercitar a capacidade de reflexão eram pontos básicos desse movimento. Daí podermos identificar a luz como símbolo de *cura*, de conhecimento e de libertação; e a escuridão, ou trevas, como símbolo de ignorância e obscurecimento da razão.

A cegueira como símbolo da ignorância e a luz como símbolo de conhecimento estão presentes na obra *História Meio ao Contrário*. Observa-se isso no conflito que desencadeia a trama, que se inicia quando o rei se dá conta de que o dragão (noite) engole o dia:

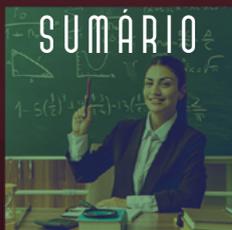


- Hoje fiquei contemplando o sol e a tarde – que estavam realmente lindos, por sinal – e justamente no momento de maior beleza, quando mais intenso era o colorido do céu e mais brilhantes estavam as nuvens, o dia foi desaparecendo e não consegui ver que o roubou. Exijo que o culpado seja punido! Onde já se viu? Roubar minha real luz bem nas minhas reais barbas? (MACHADO, 1996, p. 14).

O que mais chama a atenção nessa passagem é o absurdo desconhecimento do rei sobre algo tão rotineiro. A explicação apresentada é ainda mais absurda: o rei, a rainha e a princesa, para serem *felizes para sempre*, precisaram se enclausurar no castelo, evitando assim qualquer contato com os problemas do mundo real. Ao perguntar ao primeiro-ministro por que não havia sido informado sobre tal acontecimento, o rei recebe a seguinte resposta:

– É que Vossa Majestade é um homem feliz para sempre e ninguém quis incomodá-lo com essas coisas. Afinal de contas, para que aborrecer Vossa Majestade? Devido à hora do real banho e do real jantar, Vossa Majestade e a real família sempre estavam dentro do castelo quando isso acontecia. Com todas as luzes acesas, nunca repararam que estava escuro lá fora. Com todos os reais músicos tocando, nunca sentiram a mudança do canto dos pássaros pelo dos grilos (MACHADO, 1996, p. 15).

Aqui vale fazer algumas observações. A primeira é sobre o curioso fato de, por estar cercada de luzes artificiais, a família real ignorar a escuridão que há fora do castelo. Se pensarmos na escuridão como os problemas e as dificuldades enfrentadas pelo povo, podemos identificar uma relação direta da cegueira da família com o distanciamento social entre ricos e pobres. O distanciamento social é também simbolizado pela posição em que o rei se encontra: no alto das muralhas do castelo. Ou seja, um distanciamento espacial que simboliza o distanciamento social entre o rei e os seus súditos: “Um belo dia, o Rei estava tranquilamente passeando pelo alto das muralhas do castelo, contemplando lá embaixo a aldeia e os campos dos seus súditos, pensando: – Que lindo dia!” (MACHADO, 1996, p. 8).



Outra questão interessante é o uso polissêmico da palavra real. Vemos, em diversos momentos da história, esse jogo entre os dois sentidos da palavra: real referindo-se à realeza; e real referindo-se à realidade. Uma família real que nada sabe sobre a realidade de seu reino é algo que causa uma certa estranheza ao leitor. O que se observa é que o uso polissêmico da palavra é responsável pela construção da ironia em diversos momentos do texto:

O emprego desse adjetivo é profundamente irônico. Se, por um lado o item real tem ligações semânticas e morfológicas com o item 'rei', por outro, também as tem com 'realidade'. A ironia está exatamente aí, no emprego de um item lexical que pode ser interpretado de duas maneiras distintas com efeitos completamente diferentes. O rei só é real, no que o adjetivo está ligado à palavra rei. No que está ligado à realidade, Ana Maria Machado não poderia ter encontrado um adjetivo mais apropriado para ironizá-lo, pois é a falta de contato com a realidade que caracteriza esse rei (CUNHA, S.d., p. 443).

Podemos entender que a obra em questão já aponta para a função terapêutica da literatura, uma vez que a voz narrativa apresenta a opressão através de símbolos - um *dragão* que engole o dia, um rei que passeia no alto das muralhas de seu castelo e uma família real totalmente alienada em relação à situação do seu povo. O uso de uma linguagem simbólica para representar a cegueira dos governantes e o trabalho criativo com a polissemia para a construção da ironia e do humor no texto nos levam a pensar no que diz Cândido sobre a capacidade que os textos literários têm de expressarem, de uma forma singular, mensagens de cunho social, religioso e político, tornando-as assim mais significativas e humanizadoras: "De fato sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora" (CÂNDIDO, 2011, p. 181).

No texto de Ana Maria Machado, os representantes do povo também vivem no obscurantismo causado pela ignorância e, em certo momento, conscientizam-se de que precisam se libertar. Ao refletirem sobre

os benefícios que o dragão (noite) traz para a aldeia, unem-se e decidem que é hora de despertar o gigante adormecido (no caso, uma imagem simbólica do Brasil) para auxiliá-los na luta contra as forças opressoras:

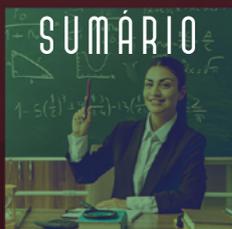
Por isso foram. Naquela tarde, a aldeia ficou deserta. Todo mundo saiu das oficinas e das plantações. Foram todos para os montes. E foi até divertido, um passeio bonito pelos risinhos lindos campos cheios de flores e pelos bosques cheios de vida. Todo mundo conversando e cantando. Quando chegaram embaixo dos montes, já eram as costas do Gigante deitado (MACHADO, 1996, p. 27).

No fragmento apresentado, a referência à letra do hino nacional deixa ainda mais evidentes o engajamento político e a consciência crítica de uma obra publicada nos anos 70 – período da ditadura militar no Brasil. Essa ideia de união do povo contra as classes dominantes e o símbolo do gigante adormecido que precisa despertar são muito condizentes com o que diz Paulo Freire sobre a vocação de *ser mais*:

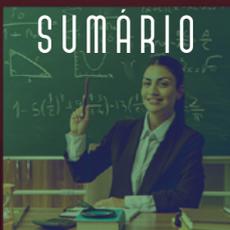
O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 2005, p. 100).

MARCAS DE RESISTÊNCIA EM CINDERELA E HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO

No subcapítulo intitulado Narrativa e Resistência, de sua obra Literatura e Resistência, Alfredo Bosi (2002) esclarece que resistência é, originalmente, um conceito ético. Tal conceito se relaciona diretamente à força de vontade, ou seja: a oposição que se faz a uma força externa, sendo essa força o que leva o indivíduo a não sucumbir diante das



SUMÁRIO



pressões. Em seguida, o autor afirma que resistência, sendo um conceito ético, não deve, a priori, relacionar-se à estética, uma vez que esta se origina de potências de conhecimento, que seriam: a intuição, a imaginação, a percepção e a memória. A partir dessas considerações, pode-se concluir que resistência e estética não deveriam interagir, já que apresentam naturezas distintas. Mas é nesse ponto que Bosi faz uma interessante revelação: na prática, esses conceitos apresentam, sim, estreitas relações. O autor afirma que a ideia de resistência se conjuga à narrativa a partir de duas formas de realização: como tema e como um processo inerente à escrita.

Bosi observa que o homem de ação, político ou educador, busca interferir culturalmente no meio em que está inserido, só conseguindo agir a partir dos valores cultivados em seu entorno social. Para se entender o que são esses valores, é necessário identificar os seus opositores, ou seja, os antivalores. Entender essa relação binária leva a uma melhor compreensão da ação cultural do homem sobre a sociedade. Alguns exemplos citados pelo autor: o antivalor da coragem é a covardia; da sinceridade, a hipocrisia, da fidelidade, a traição, etc.

O artista, diferente do político ou do educador, capta tais valores e consegue apresentá-los em suas obras de forma singular: “Os poetas os captam e os exprimem mediante imagens, figuras, timbres de vozes, gestos, formas portadoras de sentimentos que experimentamos em nós ou pressentimos no outro” (BOSI, 2002, p. 120). Interessante destacar que as potencialidades da linguagem expressiva da literatura é o que torna essa forma de expressão artística diferenciada em relação aos textos de caráter informativo. Resumindo: enquanto o homem de ação limita-se ao trabalho com a realidade, o escritor tem seu campo de atuação bem mais estendido, pois “a escrita trabalha não só com a memória das coisas realmente acontecidas, mas com todo o reino do possível e do imaginável” (BOSI, 2002, p. 121). Bosi observa que os valores apresentados e defendidos por escritores e

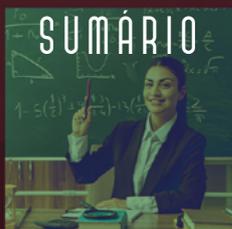
militantes, muitas vezes, são os mesmos, o que irá distingui-los será a forma como irão expressá-los.

A partir dessas observações, faremos algumas considerações sobre como o valor *liberdade* e seu respectivo antivalor *opressão* são apresentados nas obras Cinderela, dos irmãos Grimm, e em História Meio ao Contrário, de Ana Maria Machado.

De início, ao falarmos sobre contos de fadas canônicos, é interessante destacar que se trata de textos que apresentam uma linguagem muito simbólica e indiscutíveis qualidades literárias. Vimos que, segundo Bosi (2002), o que diferencia os textos artísticos daqueles de caráter mais informativo é o cuidadoso trabalho formal do artista. Segundo ele, isso faz com que, mesmo tratando dos mesmos temas, a recepção de tais textos se dê de maneiras bem distintas. Bruno Bettelheim destaca esse diferencial nos contos de fadas ao afirmar que:

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isso contribua para tal) mas das suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre as crianças se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte (BETTELHEIM, 2005, p. 20).

Um dos contos infantis mais populares é, sem dúvida, Cinderela. A história da jovem órfã, subjugada pela madrasta má e por suas irmãs invejosas, desperta há tempos o interesse e a admiração dos leitores. No conto, o tema da opressão fica bem evidente, uma vez que os maus-tratos que a personagem sofre são parte importante do enredo. Humilhada, injustiçada, tendo que executar os trabalhos mais sujos e, mesmo esforçando-se para fazê-los bem, não tendo nenhum tipo de reconhecimento, Cinderela representa as classes oprimidas, desumanizadas; já a madrasta e as irmãs assumem as características das classes opressoras: “O que é que essa imprestável está fazendo



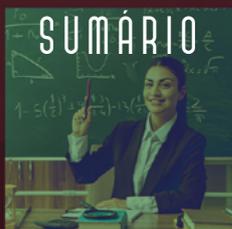
no salão?', diziam elas, 'quem quiser comer pão primeiro terá que ganhá-lo; já para a cozinha, criada'" (GRIMM, 2002, p. 159).

Ao falar sobre a relação de desigualdade e injustiça entre classes, Paulo Freire cita a violência dos opressores como a causa da condição do *ser menos* – condição desumanizadora que tolhe a vocação de evolução das classes oprimidas:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus "proprietários" exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2005, p. 38).

Mas Cinderela, como um ser oprimido que é, precisa conscientizar-se dessa opressão e lutar para se libertar. Daí a necessidade de agir, resistindo às forças opressoras que tolhem a sua vocação de *ser mais*. Para Paulo Freire, *ser mais* é uma vocação do ser humano, o qual, por ser inconcluso, está sempre em transformação. No conto dos Grimm, o amadurecimento da personagem vai ocorrendo ao longo da história. Nesse ponto, é interessante destacar algumas ações de Cinderela, as quais mostram sua resistência à opressão vivida:

- Pedir ao pai que lhe traga o primeiro ramo que tocar em seu chapéu. Ramo que levará ao túmulo da mãe e ali o plantará;
- Implorar à madrasta que a deixe ir ao baile;
- Cumprir, com a ajuda dos pássaros, as difíceis tarefas impostas pela madrasta;
- Ir escondida ao baile, por três noites seguidas;
- Abandonar o baile e esconder-se do príncipe;



SUMÁRIO



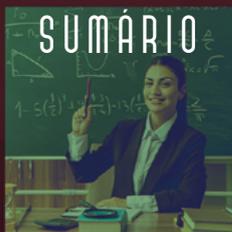
- Apresentar-se maltrapilha diante do príncipe, o que faz com que ele decida ficar com ela não apenas por sua aparência, mas por sua beleza interior;
- Calçar, ela mesma, o sapatinho, para provar ao príncipe ser a verdadeira dona.

Entre essas ações, destacamos, como uma das mais importantes etapas do seu amadurecimento, o cumprimento das provas impostas pela madrasta. Na versão de Grimm, a madrasta de Cinderela, a fim de evitar que a moça vá ao baile, ordena-lhe que cate as ervilhas que estão entre as cinzas e por isso lhe diz: “Vou atirar essa baciada de ervilhas no monte de cinzas, e se tiveres catado todas em duas horas, poderás ir à festa também” (GRIMM, 2002, p. 160).

Bettelheim (2005), ao falar sobre a tarefa imposta à Cinderela, apresenta como significado mais profundo a capacidade necessária à personagem de separar aquilo que é bom daquilo que é ruim, e a de valorizar as tarefas que, muitas vezes, possam parecer insignificantes. Segundo o autor, a tarefa exigida a Borracheira parece sem sentido. Ele afirma o seguinte:

Por que esparramar lentilhas entre as cinzas, só para serem catadas novamente? A madrasta está convencida de que isto é impossível, degradante, sem significado. Mas Borracheira sabe que é possível conseguir algo de bom de qualquer coisa se lhe atribuirmos significado, mesmo que seja remexer em cinzas (BETTELHEIM, 2005, p. 301).

Dessa forma, podemos constatar que Cinderela, ao cumprir essa tarefa, mostra ser capaz de dar valor às coisas mais simples e que também tem o dom do discernimento, pois sabe separar o que é bom daquilo que é mal. Como vimos, a personagem não se acomoda à situação, pois busca *ser mais*, refletindo e agindo sobre sua realidade.



Em História Meio ao Contrário, a personagem Pastora, assim como Cinderela, é um exemplo de resistência, pois, mesmo vivendo em uma situação subalternizante, não se deixa subjugar. Essa personagem tem um papel muito importante na narrativa, pois é quem esclarece o povo sobre a necessidade de agir para libertar-se da opressão. A voz narrativa explica que o deslocamento espacial imposto pelo trabalho da Pastora dá à personagem a possibilidade de conhecer outros lugares, de ter novas perspectivas e um olhar mais crítico da realidade. Podemos relacionar esse deslocamento da personagem com a função humanizadora da leitura, pois ambos ampliam os conhecimentos e possibilitam maiores reflexões sobre questões relacionadas à opressão.

A Pastora é quem fala sobre o Gigante Adormecido e sugere que o povo vá acordá-lo para buscar auxílio: “Mas a Pastora, que às vezes ia com seus rebanhos para mais longe da aldeia e conhecia bem as terras em volta, teve uma ideia: – Lá nos montes mora um Gigante. Ele bem que podia nos ajudar” (MACHADO, 1996, p. 26). Diante da acomodação do povo, que tem medo de agir, ela insiste:

A Pastora, porém, não desistia. Era uma moça muito decidida e não gostava de largar pelo meio as coisas que queria fazer. Nem desistia de uma boa ideia só porque a situação estava meio preta. – É, mas talvez ele nem precise se levantar (MACHADO, 1996, p. 26).

Além de influenciar positivamente o povo, o comportamento da personagem também é essencial para que a Princesa se *cure da cegueira* e decida evoluir, *ser mais*: “A Princesa olhava para a Pastora, via como era bonita aquela moça de olhar firme e cabeça levantada, e insistia: – Nada disso. Minha história quem faz sou eu. Posso até casar com esse Príncipe. Mas só se ele e eu quisermos muito” (MACHADO, 1996, p. 38).

Dáí podermos concluir que, tanto no conto dos Grimm como na obra de Ana Maria Machado, é possível identificar marcas de resistência.

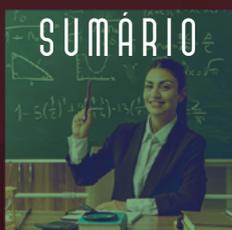
Cinderela e a Pastora são duas personagens que resistem às forças opressoras e, através da reflexão, agem para superar a contradição opressores-oprimidos: “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2005, p. 38).

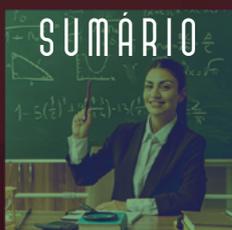
UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DIALÓGICA DAS OBRAS CINDERELA E HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO

A educação dialógica de Paulo Freire apresenta cinco pilares: amor, humildade, fé nos homens, esperança e pensar crítico. O educador destaca, em *Pedagogia do Oprimido*, as contradições entre a educação bancária, a qual busca manter as consciências imersas em uma situação opressora e desumanizadora; e a educação problematizadora, “enquanto um quefazer humanista e libertador” (FREIRE, 2005, p. 86).

É importante que o professor, como mediador de conhecimentos, leve seu aluno a: refletir sobre o objeto de conhecimento, pensar sobre a realidade em que está inserido, acreditar em seu poder de transformar-se e de agir sobre a realidade. São essas ações que fundamentam a educação dialógica freiriana:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p. 77).





Fizemos, em nosso trabalho, uma breve análise de dois textos que trazem ricas possibilidades de abordagens em sala de aula, uma vez que possibilitam uma reflexão do aluno sobre o seu papel no mundo e sobre sua capacidade de ação social. Nossa proposta busca trabalhar o protagonismo do estudante, e é direcionada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Faremos uma rápida exposição de sugestões que podem auxiliar o professor em seu trabalho com essas obras. Utilizaremos como fundamentos de nossos estudos o texto já citado de Paulo Freire e a entrevista concedida pela professora Márcia Marques de Moraes (2020), na qual apresenta importantes sugestões sobre a abordagem de textos literários em sala de aula.

Propomos ao professor que divida seu trabalho em quatro etapas: ativação de conhecimentos prévios; leitura calma e miúda das obras selecionadas; levantamento de ideias e construção de conceitos a partir da técnica de maiêutica; sistematização de conhecimentos.

De início, para ativar os conhecimentos prévios de seus alunos, o professor pode propor questionamentos sobre a estrutura dos contos de fadas canônicos. Ex.: Vocês conhecem algum conto de fadas? Qual(is)? Que características apresentam? Como são narrados? De qual vocês mais gostam? Por quê? Etc.

Em um segundo momento, seria interessante reservar um tempo para a leitura das duas obras selecionadas. Em entrevista concedida aos professores Clézio Roberto Gonçalves e Vera Lopes, para a revista *Scripta*, a Profa. Dra. Márcia Marques de Moraes aborda interessantes questões relacionadas ao ensino da literatura. Dentre elas, a necessidade de se fazer uma leitura calma e miúda dos textos literários. Refutando as leituras superficiais e ligeiras feitas pelos leitores contemporâneos, Moraes cita a *slow reading* como sendo a forma ideal de se aproximar do texto literário, uma vez que essa técnica possibilita uma maior intimidade com a obra:

A slow reading, aponta, como diz a própria expressão inglesa, para um tempo maior entre o estímulo do texto e a resposta analítico-interpretativa do leitor, resultando em exercício fundamental da reflexão, do levantamento das direções de sentido, de sua seleção (MORAIS, 2020, p. 365).

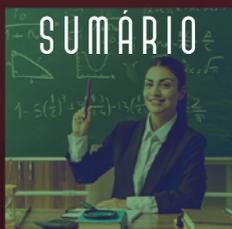
Outro aspecto importante citado pela professora é a *leitura com*. A partir das considerações apontadas, orientamos aos professores que reservem um tempo adequado e suficiente para que seus alunos façam as leituras e, em seguida, sugerimos que proponha uma leitura coletiva das obras. Nesse momento, já se pode levantar alguns questionamentos que levem os alunos a observações e reflexões sobre as leituras.

Na terceira etapa, a proposta é que se forme um grande círculo para uma Roda de Conversa. O professor, nessa etapa do processo, deve adotar a posição de mediador, colocando questionamentos, instigando reflexões, motivando a participação. A professora Márcia, na entrevista já citada, orienta que, para que haja uma leitura significativa, adote-se o método da maiêutica socrática:

A boa “pegada” é que, tão logo tais estudantes vivenciam o processo dessa leitura “com”/conjunta, mediada, sem pressa, parturejada com o nascimento dos significados intuitivos e valorizados no processo pedagógico (a velha maiêutica socrática), entusiasma-se, surpreendem-se com significados e sentidos e, mais, ainda, vibram consigo mesmos a parturêjá-los, desejando continuar lendo e sendo desafiados pelo texto, para dele emergirem transformados subjetivamente e em relação à visão de mundo (MORAIS, 2020, p. 369).

Interessante destacar que esse método de colocar questionamentos que levem o aluno a refletir e a chegar por si próprio a conclusões é similar à dialógica freiriana. Propomos questões que: apontem para a transformação, ou amadurecimento, das personagens no decorrer de suas histórias; levem o aluno a observar a estrutura de cada texto; façam com que reflitam sobre a linguagem utilizada e seus recursos; identifiquem a(s) mensagem(ns) transmitida(s). Ex.: Como você



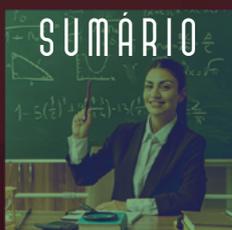


caracterizaria as personagens no início da história? E no final? Houve mudanças? Como se inicia o conto de Cinderela? E a História Meio ao Contrário, de que forma começa? O que você citaria como causas dessas alterações no modo de narrar? Como você caracterizaria a linguagem utilizada em cada texto? Cite exemplos que comprovem as inovações adotadas no texto contemporâneo. Na sua opinião, qual mensagem cada obra transmitiu? Etc.

Há muitos questionamentos a serem colocados e, com certeza, muitas contribuições relevantes a serem selecionadas. Para finalizar o trabalho de abordagem dos textos, é importante que o professor faça uma sistematização do que foi levantado pelos alunos: anote no quadro, comente e mostre, a partir dos conhecimentos construídos coletivamente, que uma mensagem muito importante de cada obra é o poder de transformação que seus personagens apresentam: refletindo, agindo, desconstruindo preconceitos e construindo novas perspectivas, ou ainda, nas palavras de Paulo Freire: reconhecendo sua vocação de *ser mais*.

CONCLUSÃO

Em nosso trabalho, fizemos uma breve abordagem de duas obras infantojuvenis que possibilitam ao professor trabalhar, em sala de aula, com questões relacionadas à busca pela liberdade e à opressão: o conto canônico Cinderela, dos irmãos Grimm, e a obra de Ana Maria Machado, História Meio ao Contrário, que subverte a estrutura tradicional dos contos de fadas, trazendo de forma criativa uma visão crítica sobre a realidade brasileira. A partir de considerações de alguns estudiosos da literatura, vimos como a forma diferenciada em contar os dramas vividos pelos personagens das narrativas é capaz de fazer com que o leitor repense seus conceitos, desautomatizando seu modo de ver questões



relacionadas à opressão – já tão naturalizadas pela sociedade. Acreditamos que esse movimento de fazer o leitor repensar valores, educando-o para participar do mundo e agir criticamente em seu entorno tem grande potencial de transformação, pois possibilita o surgimento de novas perspectivas. Sendo assim, não só *o que é dito* importa no momento de se tentar promover mudanças sociais, mas *o como se diz algo*. Daí os textos literários serem capazes de remodelar comportamentos a partir dos efeitos surpreendentes que provocam em seus leitores.

Ao abordarmos a questão da resistência, vimos que o conceito de resistir remete à ideia de não se deixar sucumbir. Pensemos então na arte, mais especificamente nas obras aqui abordadas, como uma força capaz de promover no leitor a resistência necessária para *o estar no mundo*. O fato de ser a literatura uma ferramenta eficaz para despertar a criticidade, evitando que sejamos assimilados por forças opressoras, já faz dela um genuíno modo de educar o aluno para que aprenda a *resistir*, não se deixando assimilar. Vale também ressaltar a importância de o professor guiar seu aluno para que este consiga apreciar adequadamente a obra literária, sem julgamentos ou pré-conceitos que possam impedi-lo de ter um olhar mais humanizado para a sua realidade. Daí a sugestão de levar à sala de aula um dos contos canônicos mais populares e apreciados por gerações e de relacioná-lo, a partir das marcas de resistência presentes em seu tema e em sua forma, a uma das obras infantojuvenis brasileiras mais inovadoras e revolucionárias da contemporaneidade. Acreditamos que, a partir de um trabalho consciente e bem direcionado, o professor possibilitará ao seu aluno reconhecer-se como um ser inconcluso, em contínuo processo de evolução, afirmando, dessa forma, a vocação humana de *ser mais*.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: ed. UFGM, 2009.

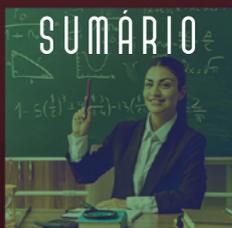
CUNHA, Antônio Sérgio Cavalcante; MICHELLI, Regina Silva. **A Polissemia e a Intertextualidade em História Meio ao Contrário, de Ana Maria Machado**. *S.l., S.d.* Disponível em <https://livrozilla.com/doc/317993/a-polissemia-e-a-intertextualidade-em-hist%C3%B3ria-meio-ao-contrario> Acesso em: 07 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Contos de Fadas**. Trad. Celso M. Paciornik. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **História Meio ao Contrário**. 19ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MORAIS, Márcia Marques de. "Leitura Literária e Ensino: Trouxeste a Chave?". Entrevista concedida a Clézio Roberto Gonçalves e Vera Lopes. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 24, n. 50, p. 357-386, 1º quadrimestre de 2020.



SUMÁRIO

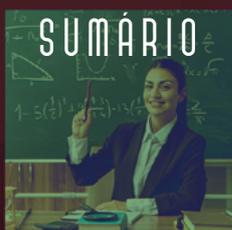
10

Geraldo de Andrade Fagundes

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: a máscara do convencimento

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95538.10





Resumo: Esse artigo conduz uma reflexão a respeito do conceito de violência simbólica em uma perspectiva escolar explorando a continuidade das relações entre indivíduos e práticas nesse espaço. Reunimos alguns indícios que destacam a ingerência da violência simbólica a partir dos pressupostos teóricos em Pierre Bourdieu. Nessa perspectiva, buscou-se na observação participante o fio condutor de investigação observando as falas e os modos de profissionais da educação em duas Escolas da Rede Pública do Município de Blumenau. Segundo o observado, revelam-se situações de constrangimento entre os docentes, mesmo que de modo sutil em relação a interiorização da cultura dominante do corpo docente por intermédio da degeneração de uma condição alheia ao entendimento. Não há conflitos consagram esses valores, mas uma aceitação tacitamente, como que por antecipação. Por isso, mostra-nos novas formas e novos olhares sobre os indivíduos, de maneira a não os desvincular da realidade.

Palavras-chave: Arbitrário cultural; poder simbólico; violência simbólica

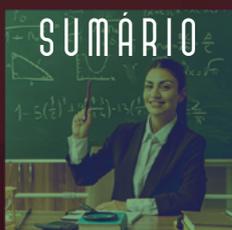
INTRODUÇÃO

Os primeiros estudos sobre o fenômeno da violência em nossa sociedade, surgem a partir de 1980 em um tom predominante causalista de expor os constantes atos de vandalismo nas grandes cidades. Os primeiros resultados eram parciais e sempre apontavam as depredações, furtos e invasões em cidades como São Paulo e Salvador, como um sinônimo de violência (SPOSITO, 1994; SARMENTO, 1987). O volume e a profundidade dos estudos que tratam desse fenômeno são bastante limitados no que diz respeito às instituições. Conforme Bicalho (2008, p. 1) “historicamente, poucas foram as produções acadêmicas direcionadas ao estudo da temática violência nas organizações, ficando tal tema restrito, até o início da década de 1980, às áreas de direito e segurança pública”. Essas produções trataram a violência como um fenômeno genérico, composto por diferentes linhas de realização, que apresentavam visibilidade, vinham acompanhado por uma certa enunciação que fatalmente deixou lacunas sobre as formas mais específicas de violência.

O fenômeno que destacaremos é conhecido pelo seu caráter clandestino configurando-se até mesmo como uma linguagem social. Um fenômeno contencioso e invisível que se impõe numa relação, cujo reconhecimento se dá por uma cumplicidade “subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência”(BOURDIEU, 2001, p. 205). Esse fenômeno é denominado “violência simbólica”. Historicamente esse assunto pode ser observado nas referências de autores como: Hannah Arendt, Theodor W. Adorno (1903 - 1969), Émile Durkheim (1858 - 1917), Bernard Charlot (2002), e, sobretudo, Pierre Bourdieu (1930 - 2002). A filósofa alemã Arendt (1994), considera a violência (mesmo num sentido polissêmico) como um instrumento intensificador do vigor natural, a qual surge quando o poder está em risco. A autora critica os que defendem a violência como



SUMÁRIO



arma revolucionária. “Tal instrumento, de seu ponto de vista, é capaz de destruir o poder, mas não criá-lo, deixando atrás de si um mundo mais violento” (ARENDR,1994, p. 17).Em compartilhado pensamento, Adorno (2008),ressalta “tenho as mais graves reservas contra qualquer uso da violência. Eu teria que renegar toda a minha vida – a experiência sobre Hitler e o que observei no stalinismo – se não me recusasse a participar do eterno círculo de violência contra a violência” (p. 132).

Não prolongaremos esse debate de ideias em um sentido amplo por não ser o foco do estudo proposto aqui e por ele não estar plenamente resolvido na literatura. No entanto, cumpre considerar relevante o trabalho desenvolvido por Pierre Bourdieu que nos oferece uma nova dimensão à noção de violência. Deste modo, este trabalho busca na pesquisa qualitativa, o testemunho sociológico bourdieusiano para reconstituir uma lógica social objetiva e subjetiva, dados empíricos num estudo de caso de observação realizado em duas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau.

Para o desenvolvimento de um quadro de pesquisa e análise sobre a epistemologia das falas e dos comportamentos, utilizamos a “observação participante” que nos pareceu a metodologia mais adequada, pois, permitiu o pesquisador fazer parte dos grupos pesquisados (BOGDAN; TAYLOR, 1975; MARCONI; LAKATOS,1996). Optamos por essa metodologia por entender que “possibilita a obtenção de resultados socialmente mais relevantes” (GIL, 2008, p.30) no tratamento dos dados. Nosso percurso de investigação se tratou de uma estratégia teórica que analisou a cultura, não só na inteligibilidade dos comportamentos, mas nas falas que em torno do tema violência simbólica procurando não reduzir, com/a observação, as impressões e as representações, mas:

captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir. Privilegia, pois, o lado conflituoso da realidade social. Assim, o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não

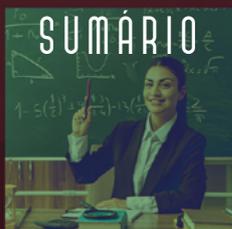
se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos “acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais” (DEMO, 1984, p. 115).

Para tanto, foram desenvolvidos três momentos: um quadro-síntese do conceito de violência simbólica com sua história; uma breve conceitualização da noção de Poder Simbólico e por fim; a exposição desses conceitos como influenciadores no comportamento dos indivíduos no espaço escolar.

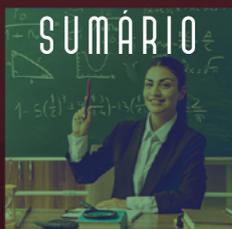
“AUTOMATISMO” INCONSCIENTE DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O RECALQUE ORIGINÁRIO

Considera-se a violência como um tema de “prioridade epistemológica”, sobre tudo porque há uma ruptura com a compreensão que os indivíduos podem ter do mundo social. A violência simbólica tem como princípio ativo, a formação o recalque originário¹ (*Unverdrängung*). Essa metapsicologia não é uma condição do neurótico, mas do indivíduo comum que atravessou o complexo processo de vida, aceitou a regra social, (*nomos*) inscrita no inconsciente, no falo, ou na (*nomia*) do fato social no sentido sociológico e numa ordem simbólica dos interesses “[...] feito de tal modo, de tal modo disposto, que sei e não quero saber que tu sabes e não quero saber que sei, nem quero saber que retribuirás a dádiva”. (BOURDIEU, 2009, p.163). Dessa forma, a aceitação do mundo no (senso comum) se apresenta na consciência como fato (crença imaginária do ego) dado desde o nosso nascimento.

1 O recalque originário consiste em “negar a entrada, no consciente, do representante psíquico da pulsão. Com isso, estabelece-se uma fixação; a partir de então o representante em questão continua inalterado e a pulsão permanece ligada a ele” (Freud, 1914, p. 171).



SUMÁRIO



Já o termo automatismo, está atravessado pelas relações partilhadas e individuais nas formas simbólicas desenvolvidas a través de ritos diários. Esses ritos, apresentam uma certa conformidade material e simbólica que interfere em nossa forma de ver e compreender o mundo social (escrita ou oral) relativa ou pragmática (contextual) das configurações simbólicas. Assim, as crenças, valores e costumes, expressam-se na (re) configuração do discurso e do poder sendo este arbitrário face à “realidade” do mundo.

Ou seja, é um poder que não depende de dinheiro ou de uma situação de prestígio que mereça destaque, contudo, está nas condições simbólicas que os enunciados podem assumir em cada indivíduo. Bourdieu (2003), apresenta esse poder como “violência simbólica” uma “violência suave, insensível, invisível á suas próprias vítimas, exercido essencialmente por vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (p. 7-8). Para Bourdieu e Eagleton, (2007, p. 270), “[...] em termos de dominação simbólica, a resistência é muito mais difícil, pois é algo que se absorve como o ar, algo pelo qual o sujeito não se sente pressionado; está em toda parte e em lugar nenhum, e é muito difícil escapar dela”. Implícito a essas três distintas leituras atinentes à violência — a arendtiana, a frankfurtiana e a bourdieusiana — a sua naturalização se refere a um processo de racionalização e justificação da ocorrência de violências, bem como à decorrente passivação dos indivíduos. Certos aspectos do mundo social se apresentam muitas vezes de forma inquestionável como se esse mundo e sua existência, se constituísse de um processo natural como exercício de um “poder” ordenador e dirigente que exercesse um comando representativo. Estamos falando do “poder simbólico”. Uma propriedade peculiar de poder. Este é descrito sinteticamente da seguinte forma.

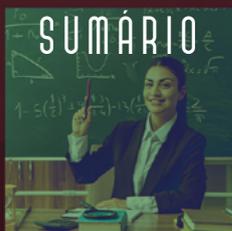
O poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo,

portanto o mundo, poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2007, p. 14-15).

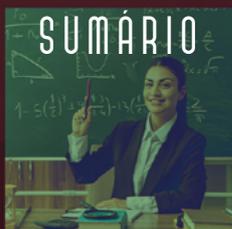
Esse fenômeno se manifesta principalmente pelas estruturas de poder, sobretudo na imposição legitimada e arbitrária do “dominante” sobre o “dominado” como anuência do mesmo dando forma a realidade e que nem sempre confere com os fatos. Em certa medida, aspectos do mundo social são considerados indiscutíveis, como se sua existência fosse óbvia e, não, uma construção muito bem elaborada de códigos consensuais. Esse poder, constrói uma dada realidade por meio dos discursos de uma ordem gnosiológica², isto é, de uma significação imediata do mundo e para o mundo, bem como impõe significações via esquemas de percepção e disposições incorporadas pelos indivíduos (LALANDE, 1996).

Por conseguinte, se manifesta naquilo que há muito tempo já se definia por “ideologia”, ou seja, estado de entendimento das coisas onde o dominado ou até mesmo o dominante, não têm a consciência de sê-lo; quer dizer, a situação em que aparentemente há “conflitos segundo a subjetividade, existe consenso vivido objetivamente. Dessa forma, a reprodução de uma violência simbólica não demanda o uso de violência física, contudo exige um trabalho muito sutil no plano dos sentidos e dos conhecimentos, tendo como escopo, dissimular as relações de força implícitas de modo tal que se possa ignorar, no sentido de não questionar e, ao mesmo tempo, a dominação, dada a sua legitimidade, a violência exercida (BOURDIEU, 2000; 2003; 2007). É importante destacar que a denominação a partir dessa

2 A palavra gnosiologia tem necessidade de ser precisada por um comum acordo, na medida em que existe muita confusão, sobretudo de uma língua para outra, entre Epistemologia, *Erkenntnislehre*, *Gnoseology*, *Dottrina de llaconoscenza*, etc. Para designar a parte da filosofia que estuda o fato do conhecimento nas suas condições e nos seus resultados, a priori e a posteriori (LALANDE, 1996 p. 448).

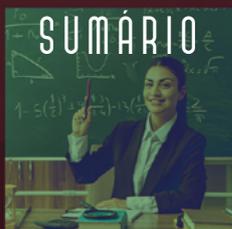


SUMÁRIO



categoria de violência, está vinculada a uma lógica simbólica, não descarta as manifestações reais desse poder em situações que pessoas são “[...] espancadas, violentadas, exploradas”, mas visualiza, “na teoria, a objetividade da experiência subjetiva das relações de dominação” (BOURDIEU, 2003, p. 43). Vemos que a violência simbólica é “[...] insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2003, p. 7-8). Desta forma, a violência simbólica se instaura por intermédio de um processo sustentado reiteradamente pelo próprio dominado que já se encontra alinhado às estruturas impostas, e submisso ao instituído que julga a própria condição a partir de uma situação auto evidente e que não consegue romper com a mesma não se percebendo como dominado (BOURDIEU, 1975;1998). Em sua segunda tese, Bourdieu (1989), esclarece que essas condições, servem como instrumentos de dominação que usam a violência simbólica para exercer um poder simbólico à medida que se torna um instrumento estruturado e estruturante de “comunicação e de conhecimento e que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra”(BOURDIEU, 1989, p.11).

A viver na sociedade dessa forma, se assemelha a uma situação de “estabilidade” em que cada indivíduo se sinta “protagonista” dos processos sociais. Aliás, esse termo se tornou muito utilizado atualmente no discurso das organizações do terceiro setor (organizações privadas não governamentais supostamente sem o objetivo de lucro) que trabalham com jovens pobres e compõem o campo da educação. Esse discurso prescreve como à “nova forma de política” apresenta a ideia de superação dos problemas sociais pela participação dos jovens no universo do trabalho. A imprecisão, aliás, não é um fator de confusão desse enunciado falaz, mas uma importante estratégia



do poder simbólico operando na fabricação do consenso para existir como modelo exemplar. Os mecanismos que possibilitam o discurso do “protagonismo”, não são evidenciados por sua ação perpetrada pelo homem e no próprio homem, mas de forma sutil sem o uso da força física em determinadas estruturas sociais como: cooperativas, bancos, escolas, empresas, hospitais, etc. Essas estruturas, Bourdieu (1997), considera como “campos sociais”³ (um) microcosmos dotado de leis próprias onde os indivíduos ou instituições, criam condições a partir das relações de lutas que aí estabelecem. A violência simbólica é produzida nesses campos simbólicos, um espaço imaterial que existe a partir de uma realidade para ver e pensar substituído o conceito de sociedade, “pois, para ele, uma sociedade diferenciada não encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, e constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa” (CATANI, 2011, p. 192).

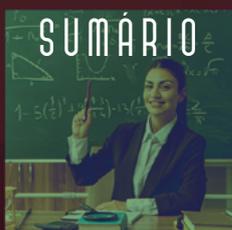
Uma ênfase necessária nessa problematização, destina-se à questão da naturalização de uma “violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem enquanto uns e outros são inconscientes de exercê-la ou a sofrer” (BOURDIEU, 1997, p. 22). É uma violência enquanto vontade de causar tormento, medo, legitimação e obediência. A história demonstra que a violência simbólica não é um fenômeno atual ou uma nova forma de violência, nasce cotidianamente, fato este que torna a violência o objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas pois ela afeta a sociedade na totalidade.

3 Em termos analíticos, um campo deve ser definido como uma *network*, ou uma configuração, de relações objetivas entre posições. Tais posições são definidas objetivamente, na sua existência e na determinação que impõe sobre quem as ocupa, agentes ou instituições, a partir de suas espécies atuais de poder (ou capital) cuja posse comanda o acesso aos ganhos específicos [...] (dominação, subordinação, homologia, etc.) (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97).

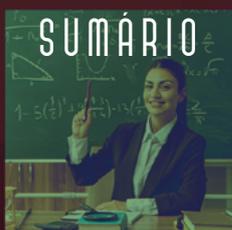
A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NOS GRUPOS SOCIAIS

A violência simbólica é um mecanismo de dominação, e como tal, é marcado pelos interesses de classes hegemônicas que se institucionalizaram e se reproduziram graças à construção histórica das desigualdades entre certos grupos sociais e de seus membros que não se adaptaram a sua lógica. E é por meio do trabalho das associações de classe (instituição civil que surge da união de pessoas ou empresas), da família, da igreja, da escola e o do estado, que se institucionaliza e se reproduz à construção sócio-histórica da desigualdade.

A família, a igreja, a escola e o estado, atuam coordenadamente no sentido de focar seus esforços para criar uma massificação da sociedade, sobretudo, a formação de estruturas calcadas em saberes ditos “indispensáveis” para uma adaptação adequada. A Família, em especial, cumpre o papel determinante na reprodução da ordem social vigente, fundando de modo perpétuo, sentimentos dirigidos para a integração e persistência de uma realidade em que se idealiza o “modelo perfeito”. Nesse sentido, a Família (modelo pré-fabricado) cumpre com a reprodução de uma sociedade masculinizada (BOURDIEU, 2011), manifesta à través de imposições às mulheres das normas masculinas, como: o modo de andar, falar, comportar-se, destinando espaços (privado para as mulheres e público para os homens). A Igreja inculca implicitamente ou explicitamente, uma moral familiarista incitada por valores patriarcais e modelos históricos sedimentados por meio do simbolismo presente nos textos sagrados da liturgia cristã. Da mesma forma, que nos espaços da família e político, a igreja é palco para o conservadorismo em nome de Deus. “Moldam por métodos próprios de sanções, exclusões, seleções, etc. Não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas”. (ALTHUSSER, 1985, p. 70).



SUMÁRIO



Na educação, o processo de ensino reiteradamente eterniza-se pelo arbítrio cultural colaborando para a continuidade das relações entre os grupos sociais dando continuidade para a submissão dos dominados e legitimidade para os dominantes. Nesse cenário, o Estado se torna o principal responsável pelo *establishment*⁴ das categorias empresariais que reforçam a passividade dos indivíduos, às formas organizativas hegemônicas que se utilizando de meios materiais e simbolismos que propiciaram a aderência às maneiras de compreender e construir o mundo em consonância com os interesses dos dominantes (BOURDIEU, 1975; 1996; 2003; BONNEWITZ, 2003).

Entretanto, a dominação simbólica não é um atributo apenas das classes dominantes, sua estrutura está em todos os campos sociais sofrendo acréscimos e limitações oriundas de todos os meios de poder. A diferença entre dominantes e dominados está sobretudo no acesso de forma distinta e distintiva aos sistemas simbólicos que possibilitam às classes hegemônicas se impor e legitimar aquilo que lhe é característico (BOURDIEU, 1996; 2007). Assim, “[...] a força da ortodoxia, isto é, da *doxa* que impõe todo tipo de domínio simbólico legitimado pela nossa sociedade como ser (branco, masculino, burguês), provém do fato de que ela transforma particularidades nascidas da discriminação histórica em disposições incorporadas, revestidas de todos os signos do natural” (BOURDIEU, 2003, p. 147). A sociedade é uma estrutura social, e, em grande medida, plural, ou pelo menos, deveria ser já que é constituída de muitas identidades. No entanto, é fundamentada na objetividade “singular” por interesses de grupo se legitimada a partir de certas formas de poder e de capital que estabelecem uma “distinção” entre os grupos. O processo fundador dessa estrutura conscienciosa se assenta sobre o poder das frações dominantes que decidem o que é bom e ruim, certo e errado,

4 Um *establishment* é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma “boa sociedade”, mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os *established* fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros. Neiburg. *Federico*.

“sagrado e o que é profano”⁵ (DURKHEIM, 2007) da ordenação, da natureza e do mundo.

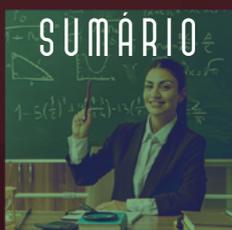
A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA

Nem todos possuem meios para enfrentar às barreiras culturais impostas pela instituição escolar que promove aquilo dito como “culto e legítimo” em detrimento das culturas populares. A dimensão das exigências pela escola ultrapassa as condições daqueles que não possuem os privilégios dos mais abastados culturalmente. A violência simbólica vai além da escola, é aceitável pela sociedade na forma de bens valorizando interesses sociais, políticos e econômicos, reelaborando uma didática, capaz de produzir uma cultura escolar (FORQUIN, 1993).

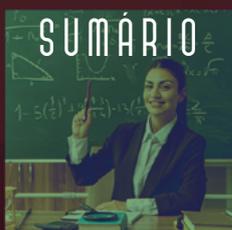
Da mesma forma, à escola objetivamente reproduz em seus métodos a legitimação e certos valores, hábitos, ideias, pensamentos da cultura dominante. Mesmo com ações aparentemente revolucionárias, as escolas negam “a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer” (FREIRE, 1984, p.31). Por isso, não é possível imaginar que um sistema educacional como o nosso que cria suas próprias regras, comece a questionar seus próprios métodos e sua postura perante a sociedade.

Nosso Currículo é um exemplo de artefato legal da implementação arbitrária de conhecimento a partir de “competências”, ou seja, padrões criados para além da necessidade educacional, um meio que justifica a aproximação entre escola e trabalho, conforme se verifica do

5 Efeito de imposição realizado, através de sua própria existência, por aqueles que apenas têm de ser o que são para serem o que devem ser. Esta coincidência perfeita é a própria definição de naturalidade que, por outro lado, confirma a coincidência do ser, assim como o poder de autoafirmação contido em seu bojo (BOURDIEU, 2007, p. 238-239).



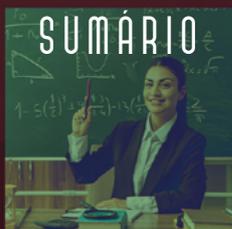
SUMÁRIO



mesmo modo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Esses documentos limitam a autonomia dos profissionais da educação impondo uma nova ordem nas relações de trabalho. Isso explicaria saberes que serão aplicáveis em uma organização escola/empresa por que deveram ser “validados”. Ou seja, serão confirmados pela formação e pelo controle das funções exercidas na empresa. O ensino nessa perspectiva, passa a ideia que tudo é organizado a partir de motivos indispensáveis, convencendo a massa de indivíduos para as ações pedagógicas como procedimentos metodológicos.

No entanto, não passam de mecanismos decadentes assim como os exames (provas) os quais “são marcados por sucessivas práticas que, mais tarde, com a divulgação das notas obtidas, (re) definem o estado ou posição dos agentes” (MARCHI; SANTOS, 2013, p. 47). Novamente, vemos a posição conquistada pelo professor com a ajuda das velhas e legitimadas formas de poder baseadas em um “arbitrário cultural” destinado à escola para julgar o “desempenho” através dos exames nos quais os alunos são submetidos causando furor entre os professores que se mobilizam para separar o “bom e o mau” aluno. A avaliação dos alunos encarado dessa forma é considerada “ação pedagógica” que “tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU, 2009, p.5). Como o sistema educacional é fundamental para a reprodução social das posições dos indivíduos, “nada é mais adequado que o exame para inspirar o reconhecimento dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam” (BOURDIEU, 2009, p. 20). Do mesmo modo, a ação pedagógica, impõe e inclui certos significados que devem ser repassados em forma de códigos escolares que consagram valores universais inquestionáveis presentes nas ações pedagógicas.

O conceito de “arbitrário cultural” não se resume a uma teoria que privilegia o conhecimento existente, mas nos valores e nas normas culturais impostos durante os anos de escolarização que é tão bem



implantado pela escola que pode se manter mesmo após terminar o período escolar (BOURDIEU, 1975). A escola é responsável por criar um “*habitus*”⁶ que deve continuar por muito tempo na mente do sujeito. Deste modo, a violência simbólica é cometida, principalmente, por meio da inculcação de conteúdos e preceitos injustificados por metodologias de ensino que se auto reconhece como autoridade pedagógica.

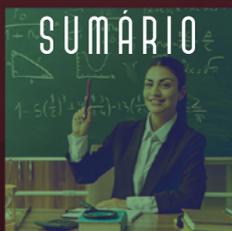
Essas metodologias, reforçam a ideia de uma cultura oficial com a função de diminuir as desigualdades sociais, mas reforça ainda mais a cultura dominante tornando as desigualdades mais agudas. Os marginalizados não possuem meios para enfrentar essas barreiras sociais e culturais impostas pelos esses códigos que promovem aquilo dito como culto e legítimo em detrimento das culturas populares daqueles que não possuem os privilégios dos mais abastados culturalmente. Bourdieu e Passeron, (1975), questionam a suposta imparcialidade das instituições escolares, e, além disso, a legitimidade dos processos educacionais vigentes que aparentemente se esforçam para superar, pregando que “todos são iguais perante a lei”, mas podemos dizer que todos são iguais perante as condições que vivem? É contra esse pano de fundo republicano que se articula todo o pensamento meritocrático defendido pela educação contemporânea, em que a necessidade funcional da estratificação das posições é “naturalmente desiguais”. Essa condição desloca no campo da educação a violência simbólica que passa despercebida na rotina da escola porque faz parte do *hábitus* desse espaço. Embora a violência simbólica não seja a premissa do ensino é inegavelmente verdadeira e está transvestida de discursos democráticos e de propostas para a igualdade e justiça sociais que legitimam a cultura dominante.

6 *Habitus*, uma estrutura mental que, tendo sido inculcada em todas as mentes socializadas (...), uma lei tácita (nomos) da percepção e da prática que fundamenta o consenso sobre o sentido do mundo social (e da palavra família em particular), fundamenta o senso comum (BOURDIEU, 2011. p. 126-7).

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA INCORPORADA

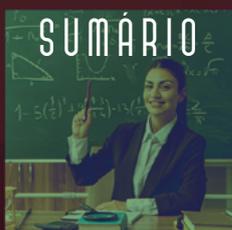
Embora o tema violência ser discutido pela sociedade, menos atenção tem sido dado aos pequenos atos que não ficam explícitos nos espaços sociais. São esses pequenos atos que provocam grandes transformações. Percebe-se, que a legitimação e a invisibilidade desses atos se caracterizam mediante o qual vontades, interesses e ideologias são canalizados e modulados (FOUCAULT, 1985). Decidimos, portanto, incorporar a análise desse artigo a partir de duas perspectivas: a primeira destacamos os discursos definidos pelo ambiente escolar como um espaço motivador dos mais diversos enunciados que se reproduzem em uma cultura reminiscetes dos traços mnêmicos do inconsciente. Na segunda perspectiva, buscamos alguns vestígios discursivos de violência simbólica proferidos durante a observação profissionais da educação caracterizando-o a partir de um estado (condição vivenciada) de violência das tramas simbólicas. As falas, mas também o silêncio dos observados, suscitam a ideia de discurso para as ações que se corporificam em forma de *Habitus* partilhados por condições semelhantes. Já um estado, está submetido ao ambiente tão comum que esconde muitas vezes o indivíduo e as suas condutas.

Embora pareçam condições um tanto evidentes, é importante salientar que entre esses aspectos é mais fácil reconhecer a existência do primeiro do que do segundo, já que o estado de violência simbólica é construído socialmente tornando-o quase imperceptível. Nesse aspecto, fica entendemos que a convicção de cada indivíduo é realizada por atos frequentes de ordem social que por estarem em exposição prologada no mesmo espaço, (re) configuram sua percepção das condições não percebendo como uma prática de dominação, mas como coesão resultado da solidariedade e da integração entre indivíduos. As reuniões pedagógicas são um bom exemplo de situação de trabalho onde os profissionais da educação, comumente compartilham das mesmas opiniões, sugestões e saídas para as mesmas dúvidas.

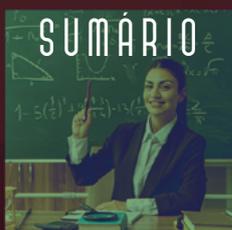


Nada melhor do que analisá-las, visto que seus pressupostos originais nascem das mesmas convicções perpassando por toda uma discussão dialógica. Até quando os indivíduos discordam, o fazem da mesma maneira. Existe aí uma coerência das coisas incoerentes, “regularidades, mas também imprecisão e suas irregularidades, e até mesmo suas coerências” (BOURDIEU, 2009, p.143). Os enunciados professorais sobre a escola e sobre os alunos, pertencem a um discurso pré-estabelecido que impõem certa universalidade do seu sentido. É nítido nas reuniões escolares, uma imagem estereotipada dos alunos separando-os em categorias como alunos bons e alunos maus (reducionismo diante do indivíduo e da prescrição do bom comportamento) ou das disposições supostamente opressoras em torno de um sistema educacional que impede os docentes nos trabalhos impossibilitando a mudança. Notadamente alguns docentes assumem um papel de impotente diante a uma entidade superior chamado “sistema”. Isso diz muito de um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p.7). Isso porque essas reuniões (conselhos de classe), não “surgiram de um espírito de cooperação entre os elementos da ação educativa, mas foram ‘encomendado’ a partir de exigências burocráticas”(HOFFMANN, 1991, p. 115).

Não é reconhecível porque existe uma aceitação até mesmo do próprio corpo (FOUCAULT, 2010) e se apresenta como uma passagem do meramente natural ao humano “[...] a ‘práxis’ que não se reduz aqui à violência, mas está — como meio — é um elemento indispensável da práxis” (VÁZQUEZ, 1977 p. 377). Apesar de em muitos casos de os indivíduos buscarem formas de resistência, sua resposta está dentro de um limite inerente a suas condições particulares de um corpo que reconhece, aceita (FOUCAULT, 2010) e se apresenta como “uma passagem do meramente natural (humano) para o elemento indispensável da práxis (VÁZQUEZ, 1977).



SUMÁRIO

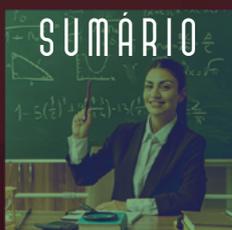


Uma espécie de relação “naturalizada” no que Bourdieu (1989), nomeia de “paradoxo da *doxa*”, uma situação onde o indivíduo entende como natural “por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais” (BOURDIEU, 1989, p. 15). O conceito de *doxa*⁷, substitui o “fato” por uma falsa consciência que faz crer que todos validam, criando um campo em que se desenvolve o “senso comum”. Com relação ao ensino, essa *doxa* é reforçada, tanto pela medição da organização dos trabalhos práticos, quanto pela adoção de uma mesma linguagem pedagógica adotada pelos docentes que fatalmente esvaziam a possibilidade de um posicionamento político em relação à aprendizagem e encaram o conteúdo como um elemento neutro.

Há uma linguagem quase folclórica, ultrapassando a função pedagógica e adaptada como instrumento tanto pessoal como de uso para a avaliação das economias utilitaristas. O juízo de valor e à discussão pedagógica que se desdobra a partir dessa lógica, dissolve os valores políticos envolvidos em “avaliações”, isto é, em convicções do mundo e de tudo que há nele, dando base para uma racionalidade limitada e seletiva do tipo ideal de aluno.⁸ Ligado à noção de compreensão, pois todo tipo ideal é uma organização de relações inteligíveis. Associado ao processo de racionalização. Essa lógica do funcionamento, tal como ela se apresenta, coloca, teoricamente, todos os indivíduos em uma mesma equivalência formal, ignorando às diferenças, sociais, culturais, econômicas, acreditando nas capacidades dos “dons” individuais sem considerar às diferenças. Como diz o discurso professoral,

7 “Conjunto de crenças fundamentais que nem sequer precisa se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo” (BOURDIEU, 2007, p. 25).

8 Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isolados dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de formar um quadro homogêneo de pensamento (WEBER, 1999, p. 106).

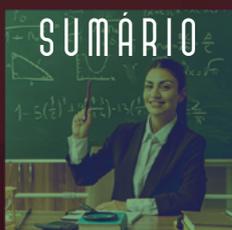


“tem que nivelar por cima”. O pressuposto escolar julga pelo suposto “dom” e avalia pelo olhar meritocrático medido pelos critérios do *ethos* da elite cultivada (BOURDIEU, 1998) e dos padrões dessa elite que os condena desde o berço. Todavia, para que essa herança se dê com naturalidade, alguns elementos são necessários segundo Bourdieu:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, nas aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, às diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural. [...] Além de permitir a elite se justificar de ser o que é, a ‘ideologia do dom’, chave do sistema escolar e do sistema social[...]. (Bourdieu, 1998, p. 58-59)

Este cenário é propício para uma aceitação que se tornará inevitável, e, uma vez aceito o dom se torna um poder simbólico discriminatório que não precisa necessariamente de situações oportunas para ser considerado. Assim, “os sistemas simbólicos como (as escolas), instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturadas” (BOURDIEU, 1989, p. 9) garantindo que todas as ações formem uma complexa trama de significações. Aquilo que é comumente disposto pelos professores e sintetizado na seguinte frase: “todos temos que ter a mesma linguagem”.

Assim, a dimensão simbólica do poder encontrado na escola, consegue impor o sentido do real, isto é, consegue se estabelecer como “um poder de construção da realidade [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 9). Essa inculcação de significados e sua imediata aceitação por parte dos emissores e receptores é exercida no âmbito das ordens sociais e morais, transformando os discursos em “instrumentos por



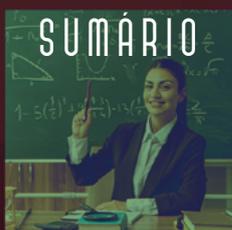
excelência da ‘integração social’ [...], eles tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (BOURDIEU, 1989, p. 11) e dos sistemas simbólicos. Poderíamos pensar sobre os conceitos poder/simbólico como conceitos *sui generis*, delimitados em suas áreas de discussão e refletir sobre os dois de maneira individual. Contudo, o poder e o simbólico não são avaliados separadamente, e sim, como meios complementares focados segundo a estrutura beneficiado por um “Capital Simbólico” “assegurando uma comunicação imediata entre todos seus membros e distinguido os das outras classes” (BOURDIEU, 1989, p. 10). A legitimação e a invisibilidade do poder que se instala a partir dos pressupostos simbólicos, permanecem sem a consciência dos indivíduos que não se percebe como um agente na esfera social. Assim, certas frações dominantes (os produtores de discursos), desenvolvem o “poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer [...] que só se exerce se for reconhecido” (BOURDIEU, 1989, p.14) em um modelo estruturado de tal forma que acaba sendo aceito coletivamente e respeitado como algo inevitável. Bauman (2012), usa a seguinte analogia “a terra dos cegos” para explicar o discurso da normalidade de uma sociedade pronta para aqueles que integram o mesmo círculo social.

No momento em que a “anormalidade” colide com a ordem instituída, ou seja, com as expectativas do “normal” (ou maioria), tem-se a discriminação em desfavor dessa “anormalidade (BAUMAN, 2012). Essa suposta normalidade ou neutralidade que se supõem ser adequada, colocaria teoricamente todos os indivíduos em uma mesma equivalência composta pelo ambiente ignorando às diferenças. Acreditando nas capacidades do dom inalienável e na eficiência da escolarização sem avaliar a herança da família, a escola se torna o cenário propício para uma aceitação que se tornará inevitável. Uma vez reconhecido essa lógica, o poder simbólico não precisa ter uma situação oportuna para ser implantado, está nas relações daqueles exercem o poder e

os que são sujeitados a ele. Lembrando que o poder referido aqui é exercido por todos garantidamente, não há ninguém que só o exerça e outro que só se sujeita. Institui assim, por meio da cumplicidade (WACQUANT, 2002), que o dominado confere o poder ao dominante, logo, surge uma relação naturalizada entre os dois. Uma das maneiras mais eficiente de reconhecer o poder simbólico é compreendendo duas das suas características principais: a dificuldade de reconhecê-lo e por não se apresentar como tal.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente artigo, discutiu os efeitos da violência simbólica em espaços educacionais a luz da proposta teórica de Pierre Bourdieu. As instituições escolares foram escolhidas por conta da sua importância estratégica de reprodução do poder simbólico e por ser um lugar quase impensável de legitimação de poder. O que queremos dizer com isso? O efeito da evidência no discurso dominante da educação não permite um esclarecimento e a escola passa despercebida e vista por uma suposta imparcialidade, quer seja através da imposição de regras coletivas, ou, pela repetição dos modelos que os indivíduos vivenciam no ambiente familiar. Além disso, a legitimidade dos processos educacionais vigentes, demonstram a existência uma instituição que possui um caráter de conservação social a partir de uma cultura assegurada pelas práticas socialmente legitimadas. É possível observar, a frequência dos discursos que tendem a comprometer até mesmo o interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, caso haja certo descontrole. Não se trata de culpabilizar os profissionais da educação pelas acentuadas determinações inconscientes e pelas condutas coletivas ou ingenuamente, acusar o sistema educacional percebido enquanto estrutura eterna regida por leis gerais, sistemáticas e atemporais. Existem desdobramentos estruturais, e, no caso dos sujeitos,

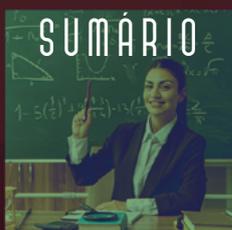


SUMÁRIO

efeitos sociais e disposições que escapam à vontade e, ao mesmo tempo, se distância da consciência e da clareza das suas práticas.

Como resultado, é percebido que as maiores (embora não somente aí) homogeneidades ou adequações sociais, formam uma *doxa* especificado campo escolar. Com a identificação desse sistema ou conjunto de juízos integrado, retiramos a escola da posição de instituição neutra e isenta de responsabilidade e a colocamos sob a perspectiva de “agente” que fornece o protótipo da mensagem pedagógica. Isso inclui seus membros em certa medida, como vítimas da violência simbólica quando as regras da escola não são claras e, mesmo quando não são, cria um verdadeiro “jeito” de agir do jogo produzido. Os professores mesmo estando em uma elevação da consciência, se afastam dos projetos de transformação porque não conseguem responder aos anseios dos alunos ou, ainda, quando não há mecanismos suficientes para desmistificar o espaço.

A violência simbólica é a grande mãe de todas as outras formas de violência. É uma violência, invisível, audaciosa, indolor e até mesmo, sedutora sem contornos aparentes que ataca por todos os lados sem que tenhamos plena consciência da sua existência. A análise proposta por Pierre Bourdieu com relação à violência simbólica, deve servir de alerta para podermos compreender a partir dos discursos que não são neutros. Pesquisas teórico-empíricas como essa, poderão ajudara revelar a dinâmica de relações em espaços muito complexos de interação. A contribuição dos trabalhos realizados por Bourdieu e outros sociólogos no que concerne à educação é considerável e tem grande valia para entendimento de que o fenômeno social não é unicamente produto das ações individuais que a lógica dessas ações, deve ser procurada na racionalidade dos seus agentes.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria.** *In:* COHN, S.; PIMENTA, H. (org.). Mai de 68. Rio de Janeiro, 2008.

ALTHUSSER, **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado.** 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria L. V. de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Bogdan, R; TAYLOR, STEVEN J. **Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences.** New York. J. Wiley, 1975.

CHARLOT, B.; ÈMIN, J, A. (coords) **Violences à l'école: état des savoirs.** Paris: Mason 7 Armand colin, 2002.

BICALHO, R. A. Categorias Frankfurtianas para uma Tipologia da Violência nas Organizações. *In:* Encontro de Estudos Organizacionais, 05, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 2008.

BOURDIEU, P; PASSERON, JC, **A reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

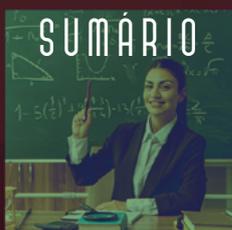
BOURDIEU, P. **Sobre a televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

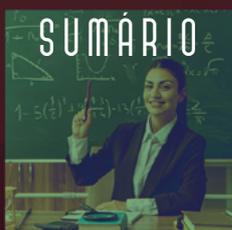
Bourdieu, P, & WACQUANT, L. (1992). **Um convite à sociologia reflexiva.** Chicago: The University of Chicago: Polity Press.

CATANI, A M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, vol. 32, no. 114. Campinas, jan./Mar. 2011.

DEMO, P. **Elementos metodológicos da pesquisa participante.** *In:* BRANDÃO, C. R. (org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.



SUMÁRIO



DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalheite. 38ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREUD, S. (1914), O Recalque, *In*: "E.S.B.", vol. XIV, op. cit., 1974.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, J. **Mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: 1991.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia** (F. S. CORREIA, M. E. V. AGUIAR, J. E. T, & M. G. de SOUZA, Trans.). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEIBURG, F. Apresentação à edição brasileira. **A sociologia das relações de poder de Norbert Elias**. 2000. Disponível em: www.kuwi.uni-linz.ac.at/Hyperelias/z-elias/abstracts/abstract1-por-2000-T-por-1.htm. Acessado em: 20 de fev. 2022.

NOGUEIRA, M A. **Bourdieu & a Educação**. Ed.3. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

SARMENTO, W M. **Educação formal**: um desencontro Escola-Comunidade. *Tecnologia Educacional*, v. 16, 1987.

SPOSITO, M P. "Violencia colectiva, jóvenes y educación". México: **Revista Mexicana de Sociologia**, n. 3., 1994.

VÁZQUEZ, A S. **A filosofia da práxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MARCHI, R. de C.; SANTOS, T. R. A propagação da crença escolar ou o "contágio da convicção": Os ritos de instituição no romance O Ateneu. **Revista Portuguesa de Educação**, 2013.

WACQUANT, L J. D., O Legado Sociológico de Pierre Bourdieu: Duas Dimensões e Uma Nota Pessoal. **Revista de sociologia e política**, Curitiba, nº 19, nov. 2002.

WEBER, M. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**. *In*: COHN, Gabriel (org.). Fernandes, Florestan (Coord.). Weber – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999.

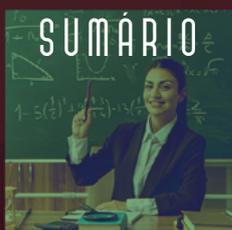
SUMÁRIO



11

Leika Cristiane Ribeiro da Costa
Hátia Regina de Souza da Silva
Ivanêia Corrêa da Silva

A CULTURA DO CARIMBÓ
NA LITERATURA DIGITAL
E A FORMAÇÃO
DE NOVOS LEITORES.
Realidade ou utopia?



Resumo: Com o objetivo de demonstrar que o livro eletrônico é uma inovação e que pode contribuir muito para a formação de novos leitores, considerando a era digital em transformação, esse estudo por meio de pesquisa bibliográfica descritiva, aponta que durante muito tempo, o saber foi constituído pelas páginas do livro impresso, mas a ciência evoluiu e com ela surge à tecnologia que veio facilitar a vida humana, inclusive na literatura. O livro eletrônico é uma realidade inovadora que necessita de ajustes, principalmente na abordagem literária e na aceitação pelos gestores educacionais como um todo. Trata da literatura na cultura digital veiculada pela internet, por meio das bibliotecas virtuais e dos e-books na imensidão de portais dedicados a autores e obras e a existência da cultura do carimbó na literatura digital. Ao abordar sobre a literatura e a formação do novo leitor ressalta-se um trabalho social que inclui docentes, bibliotecários, pais, técnicos, pesquisadores, críticos, escolas, instituições não governamentais e governo.

Palavras-chave: Literatura; cultura digital; livro eletrônico; novo leitor.

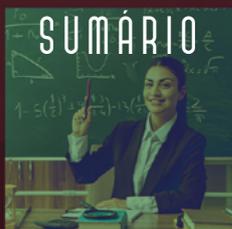
INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem falado sobre a literatura digital e com opiniões pró e contra a sua utilização nas escolas, resultando em resistência à incorporação deste processo em função de envolver principalmente os professores, que por falta de formação nessa modalidade enfrentam muitas dificuldades na adaptação a essa realidade vivida pela maioria dos alunos considerados nativos digitais.

No contexto da sociedade contemporânea a literatura foi ampliada por meio dos mais variados formatos, composto por canção popular, filme e histórias em quadrinhos. Porém, com a expansão da internet surge a literatura eletrônica, espaço onde as obras são criadas por meio de diversos recursos digitais, envolvendo palavras, imagens e sons. Aqui uma ressalva para mostrar que a literatura digital não tem como características a digitalização de um texto antecipadamente produzido na forma impressa.

A literatura digital são experimentos literários que usam simultaneamente a linguagem literária e a linguagem de programação de computador para construir os textos. Neste caso, as obras digitais são produzidas por meio de dois códigos onde a maioria delas só poderá ser lida em ambiente digital – exceto alguns poemas visuais quando são produzidos por meio dos recursos de computação gráfica, podendo ser impressos sem perdas expressivas de significado.

A história registra que o primeiro experimento da literatura digital aconteceu em julho de 1955, idealizado pelo filósofo e matemático alemão Max Bense, influenciado pelas reflexões sobre a cibernética, introduzidas por Norbert Wiener. O tempo passou, com ele acontece a grande evolução tecnológica na área computacional, permitindo o aparecimento de diferentes gerações de poetas/programadores, resultando em uma gama variada e heterogênea de obras que passaram

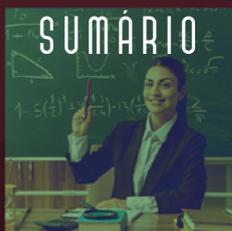


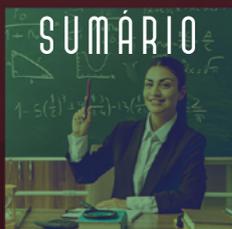
a ser produzidas em várias partes do mundo. Com isso surgiram também as críticas sobre essas manifestações literárias, inclusive sobre sua dominação que passaram categorizadas como literatura digital, hiperficção, literatura hipertextual, literatura eletrônica, entre outras (WALTHER, 2012).

Desde o surgimento da literatura digital na década de 1950, poetas e críticos envolvidos nos movimentos de vanguarda, viam nas tecnologias digitais, uma possibilidade de ampliar seus programas poéticos, os quais já previam a expansão do código verbal indo na direção de outras linguagens, mesmo antes do computador tornar-se popular. Assim, segundo Antônio (2012) a poesia digital contemporânea é uma evolução dos experimentos realizados pelas vanguardas do século XX, como a poesia concreta, a poesia experimental, a poesia visual, entre várias outras formas (ANTÔNIO, 2012, p. 47).

De acordo com Castro (2012) as novas tecnologias “vieram possibilitar a introdução da cor, a transformabilidade dos textos e dos signos elétricos como anamorfoses, a movimentação de todos os signos, criando-se novos tipos de invenção poética de alta complexidade” (CASTRO, 2012, p.72). Ele é produtor de poemas com recursos computacional e comprometido com o movimento da Poesia Experimental Portuguesa e foi alinhando sua produção poética e acordo com a evolução tecnológica digital por meio da tendência do concretismo.

Segundo Lister *et al.* (2009), após o movimento de vanguarda nas décadas de 50 e 60, no campo da literatura digital, surge nas décadas de 80 e 90, talvez um dos movimentos mais bem articulados e fundamentados do ponto de vista de programa poético, chamado por alguns autores de movimento da literatura hipertextual, no qual foi possível reunir no mesmo projeto pessoas interessadas não só em produção de narrativas hipertextuais, mas também na teorização das obras, as quais se tornaram críticos literários expressivos em obras digitais.

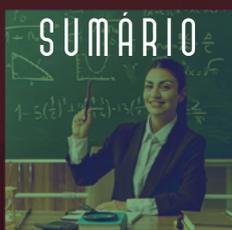




Para Landow (2006) a primeira obra conhecida como literária hipertextual, é a narrativa *Afternoon a story* produzida em 1987 de modo não linear com o propósito de ser lida apenas por meio digital. A sua hipertextualidade é configurada pelos links disponíveis ao leitor, o qual deve seguir caminhos que forme um percurso de leitura específica e que acabe gerando um enredo próprio. Porém, tanto a citada narrativa como as eufóricas teses voltadas ao hipertexto, que continua entusiasmando artistas e intelectuais, vêm sendo submetidas, também, às revisões acaloradas e críticas severas que apontam que o hipertexto enfraquece o poder do autor em prol da liberdade do leitor.

Collins (2010) comenta que a evolução da literatura digital poderia ser dividida em duas fases: a da literatura hipertextual, nas décadas de 1980-1990 e a fase da literatura digital contemporânea ou pós-moderna, que se consolidou a partir de 1995 e se mantém até os dias de hoje. Porém a diferença é que, nas obras atuais, a estrutura hipertextual não possui a centralidade e tampouco a relevância filosófica, elas são extremamente heterogêneas em termos de linguagens de programação, concepções teóricas, estéticas e epistemológicas e, principalmente, em termos de gêneros ou tipos de manifestação.

No entanto, a literatura impressa passou ser digitalizada, se popularizou, extrapolou o universo acadêmico e adentrou o círculo da produção e do consumo regulado por grandes corporações. Nesse sentido, pode-se dizer que a literatura digital continua como um projeto heterogêneo, bastante experimental e vanguardista, limitando fortemente, não apenas sua circulação entre grandes públicos, mas também a sua interpretação por parte daqueles públicos supostamente já iniciados na linguagem literária. Acredita-se que sejam esses os motivos que fazem projetos de leitura e interpretação de obras digitais, dentro e fora de instituições de ensino, ser uma verdadeira exceção (WALTHER, 2012).



Diante desse panorama, mesmo com a diversidade, abundância e disponibilidade de recursos midiáticos que contribuem com o processo de aprendizagem do aluno, a escola e professores continuam desenvolvendo ações focadas, predominantemente, na leitura e produção de textos verbais, sendo na maioria impressos ou digitalizados, evitando usar as diversas possibilidades de desenvolver processos de letramento na formação de novos leitores, que utilizem textos com vários recursos digitais como links, som, imagens, vídeos, ou novas maneiras de acesso na produção de conhecimento (SANTOS, 2015).

Consta das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que “a educação é um processo de socialização da cultura e da vida, na qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 4). Baseado nesta prerrogativa é que se discute a cultura do carimbó, pois envolvem saberes da arte, da religiosidade, costumes e os valores da cultura amazônica, buscando construir novas diretrizes que proporcione conhecimentos em função da vasta diversidade cultural.

Nesse sentido, Silva Neto *et al.* (2010) enfatiza que os saberes culturais do carimbó podem ser manifestados dependendo da conexão e das práticas dos professores, no que diz respeito a permitirem-se, por meio da organização curricular, articular as linguagens, a filosofia, as ciências naturais e humanas, e as tecnologias, para contribuir com o conhecimento escolar, questionando este saber que é inteiramente útil, não só para a comunidade escolar marapaniense, mas para a cultura do município e porque não dizer do Estado do Pará.

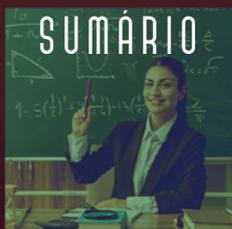
É de conhecimento público que estudos tratando da educação do campo têm sido uma frequência no meio acadêmico, massificando que as práticas devem traduzir aspectos do contexto vivido pelos estudantes, pois conhecendo essa realidade ela se torna uma estratégia importante para a educação. Essa temática tem merecido discussões, assim como, investigações sistemáticas e novos argumentos que

valorizam a diversidade cultural das populações mais afastadas dos grandes centros, não sendo o caso da cidade em estudo, pois mesmo distante da Capital do Estado, Belém, o município de Marapanim é uma referência na cultura do carimbó e por ser essa referência, é que as práticas e saberes diversos, envolvendo essa cultura devem fazer parte do cotidiano escolar que muito contribuirá para a formação de novos leitores, seja por meio das histórias contadas sobre as danças, como pelas letras das músicas, formação de grupos, construção de instrumentos e tantos outros saberes que envolvem essa cultura.

A LITERATURA NA CULTURA DIGITAL

Considerando que a literatura faz parte das comunidades humanas desde a antiguidade, período em que eram difundidos os mitos, assim como outros fatos, os quais possibilitaram a expansão desta literatura, por meio dos mais variados gêneros, como os orais que posteriormente passaram a serem escritos. A literatura na contemporaneidade, infelizmente, tem um espaço muito pequeno no dia a dia das pessoas, é o que diz o resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada no ano de 2012, apontando que o brasileiro está lendo livros em quantidade bem menor e com as mais diversas justificativas, dentre elas, a falta de tempo e o desinteresse, e quando leem não fazem por prazer ou lazer, mas apenas para se atualizarem, preferindo assistir televisão e às vezes escutam rádio (COSSON, 2014).

Fato marcante é o número do leitor de literatura, são poucos! Essa parcela de leitores não lê com regularidade e quando o fazem, buscam o best-seller do momento ou o fazem por obrigatoriedade do professor, se referindo às leituras indicadas com fins pedagógicos exigidos pela escola. No entanto, se faz necessário formalizar que o ensino de literatura é essencial para ampliação do conhecimento na contextualização da

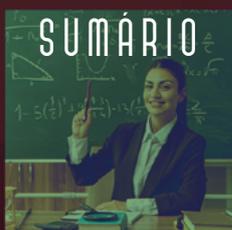


obra, fazendo compreender os problemas frequentes naquela época, o que proporcionará aos alunos, conhecimento maior no universo do livro. Por isso que o ensino da literatura é importante, pois além de formar leitores, exige que reconheçam textos utilitários e não utilitários.

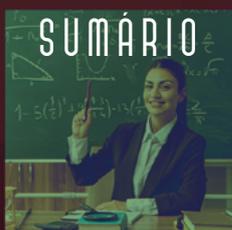
Barbero (2014) lembra que a literatura no transcorrer dos tempos se constitui por meio da manifestação de todos, independentemente do meio ou da posição social, porém, a literatura clássica quando veiculada pela internet por meio das bibliotecas virtuais, dos e-books, na imensidão de portais dedicados a autores e obras, preserva seus textos originais mesmo com análises e diversas traduções em listas de discussões e comunidades. Mas a sociedade contemporânea, dispondo das mais variadas formas de acesso às informações, formação cultural e científica, com propagação pelos diversos meios de comunicação e informação digital, tenta situar a literatura neste processo globalizado vinculando-a às diversas mídias disponíveis.

De acordo com Melo e Castro (2012), atualmente, é fácil notar que as tecnologias digitais de informação e comunicação, na vida das pessoas, tornaram-se rotineiras e a ampliação dessa tecnologia contribui para o aumento de usuários, assim como o acesso aos diversos gêneros literários, sem contar com a diminuição da tensão entre os sistemas literários ditos do centro e da periferia, em função de que os ambientes virtuais estabelecem uma dinâmica nas relações de poder, antes dominada por uma elite de centro. Com o passar do tempo, essas relações consideradas de poder e com a contribuição das práticas digitais, diminuiram, especificamente pela transição das literaturas impressas para o ciberespaço, abrindo e ampliando novas formas de acesso e produção de leitura e produção literária.

Nesse contexto, Spalding (2010) comenta que essa relação constituiu uma literatura digital, pois os textos nascem e se desenvolvem no meio digital, e ao serem criados e lidos em telas digitais, necessitam ter sons, hiperlinks, imagens que promovam a interatividade e



SUMÁRIO



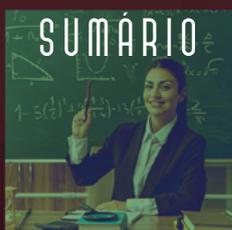
rompam com a linearidade dos textos canônicos. Assim pode-se dizer que a literatura digital é a exploração das possibilidades formais criadas com o desenvolvimento de tecnologias visuais e sonoras, como o vídeo, o computador e a edição eletrônica de textos.

Nota-se que essas tecnologias dispõem de novos recursos os quais reformulam a produção dos textos literários assim como sua leitura, dentre esses recursos, está à migração do texto da página impressa para a tela o que possibilita a literatura, a animação, recurso comumente relacionadas com o cinema e o vídeo, promovendo a integração entre elementos verbais, sonoros e visuais.

Na literatura digital, as palavras não são fixas, movem-se, assim como, passam por metamorfoses, transformam-se por um determinado período de tempo, modificam-se em sua estrutura interna, tornam-se outras palavras ou até imagens puras, sem referência verbal. Possibilita, ainda, a criatividade, por meio da sincronização entre palavra-imagem e palavra-som. Essas novas coordenadas da produção literária se torna um grande desafio para os escritores no momento de lidar com a ambiguidade essencial da palavra escrita, que é a relação entre sua função icônica (isto é, como imagem antes de tudo) e sua função simbólica, condicionada pelos significados verbais.

Nesse contexto está o livro eletrônico considerado como a mais nova invenção de tradições narrativas, este vem para diminuir a discussão dos que acham que o livro impresso está com os dias contados para acabar e os que se recusam a abandonar o papel, mas essa nova estratégia de narrativa em bases digitais, atuando por várias artes e mídias, indica uma ideia de que o livro e a literatura perderam seu sentido, principalmente pela forma interativa em que está contaminada.

Mesmo sabendo que os adolescentes vivem rodeados de tanta tecnologia por meio de imagens e sons, ainda há a certeza de que a literatura continua sendo uma prática fundamental na reconstrução pela



força da palavra, pois ela é plena de saberes sobre o mundo por isso gera uma experiência literária permitindo a compreensão da vida por meio da experiência do outro, para isso se faz necessário à formação de um processo envolvendo linguagem, leitor e escritor.

De acordo com Antônio (2012), é preocupante em função da diversidade de espaços midiáticos, a massificação das informações, produção e divulgação desenfreada de produtos transformadores da natureza do homem e pelo homem, alienando-o e levando-o a assimilar o que recebe nas mídias sem a devida reflexão, tudo em nome de um consumismo desmedido. É uma realidade que precisa ser enfrentada e somente as ações educativas serão capazes de garantir a autonomia, criatividade, criticidade e humanização dos educandos, pois essas ações valorizam a reflexão crítica acerca do conhecimento e uso das tecnologias digitais focadas na difusão de conhecimentos.

O fato é que existe, atualmente, fazendo parte do cotidiano das pessoas, estudantes ou não, a literatura digitalizada, isto é, obras literárias escritas para serem impressas em forma de livros e revistas, que estão sendo transportadas para um meio eletrônico. Mesmo que estas obras estejam sendo lidas em versão de ebook, ela continua fazendo parte da literatura digitalizada e não digital, pois esta seria considerada digital se estivesse sido criada para as ferramentas eletrônicas, que funcionaria somente online e em plataformas digitais, mesmo aquelas obras que ganharam acompanhamento “extra” como sons e imagens não deixaram de fazer parte da literatura tradicional.

A evolução da tecnologia tornou o leitor diferente, se considerar que nos anos de 1990 houve a popularização da Internet. Em 2000 foi a vez da era dos blogs considerada como o início da autopublicação, e desde o ano de 2010, que se vive o tempo das redes sociais, dos e-books e do YouTube. Mas toda essa evolução ainda não chegou à literatura, pois muito é publicado online, porém sem a qualidade do que é publicado em livros impressos.

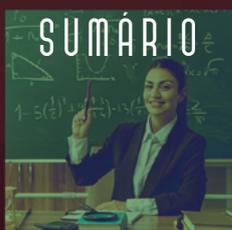
Se ainda não há literatura digital, não é por falta de ferramentas de auto publicação, elas estão todas disponíveis, mas uma publicação de qualidade exige tempo, dedicação e principalmente conhecimento, pois a literatura exige que o leitor construa a sua interpretação durante a leitura e que esta contribua para sua formação.

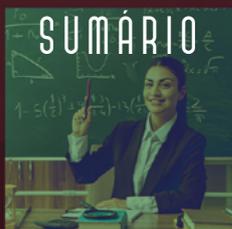
Assim sendo, pode-se dizer que a cultura do carimbó não faz parte da literatura digital, mas tornou-se conhecida do grande público por meio da mídia, mostrando que essa cultura é uma manifestação influenciada pelas culturas dos índios, por meio da dança em formato de roda e de alguns instrumentos de percussão como as maracás; do negro africano, através do batuque, na aceleração do ritmo e no molejo; e dos portugueses, por meio da dança em pares ou mesmo individualmente com gestos, palmas e estalar de dedos, além dos padrões melódicos.

DISCUSSÕES: LITERATURA E A FORMAÇÃO DO NOVO LEITOR

Acreditar que somente a literatura será capaz de transformar a sociedade é ultrapassar os limites da realidade educacional do país, pois para que isso aconteça, além dos fatores educacionais, envolve também o econômico e os culturais. No entanto, se for permitido o acesso à leitura e a escrita com certeza as classes menos favorecidas terão a oportunidade de serem inseridos em outros contextos sociais, onde serão proporcionadas novas oportunidades, em função do poder transformador da leitura, da literatura e dos livros.

Tornar a literatura uma realidade presente no cotidiano das pessoas é uma tarefa muito difícil, mas é necessária ao desenvolvimento humano, a constatação está nos resultados da pesquisa realizada em





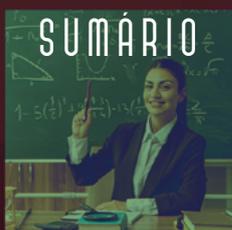
2011 sobre o Retrato da Leitura no Brasil, onde foi apontado que o gosto pela leitura entre os brasileiros diminui à medida que tem sua idade avançada. Quer dizer, que o brasileiro vai diminuindo o hábito de ler ao longo da vida. É urgente a identificação das razões quando dessa mudança de comportamento. E uma das compreensões para o distanciamento da leitura pode estar no modo como a própria escola apresenta a literatura a seus alunos, atrelando a obrigações, condicionada a notas e resumos (AMORIM, 2012).

Considerando que a literatura é uma linguagem criativa por excelência, tratá-la de maneira condicionante é caminhar na direção contrária dos incentivos que a escola faz sobre a literatura. Neste caso a escola necessita, como um espaço de intervenção, sugerido por Andruetto (2012, p.83) ir

contra o fantasma da escolarização, contra a domesticação da literatura, contra as demandas de utilidade de rendimento, contra as seleções por tema, as classificações por idade, aos questionários e os resumos, os manuais, as antologias, o aproveitamento dos textos [...].

Sabe-se que alcançar essa perspectiva não é missão fácil de realizar, pois há muito tempo que persiste essa relação, literatura/rendimento, no interior na escola, mas torna-se urgente rever esta relação, pois se existe o propósito de querer ser um país leitor, o prazer pela leitura precisa ser trabalhado de maneira eficaz, para que a leitura ultrapasse os muros da escola e os leitores carreguem consigo para fora do ambiente escolar seu comprometimento com a leitura, tornando-a um prazer.

Lajolo (2010) comenta que a leitura é prazer, ludicidade e brincadeira, nesse sentido, a escola deveria seguir nessa trilha em todas as fases escolar do aluno, pois agindo assim provavelmente o gosto pela leitura continuaria e não seria mais uma relação de cobrança, pois para ler ou para gostar de ler, se faz necessário ler sempre mais.



Sabe-se que a leitura não é uma habilidade inata do ser humano, tanto para a leitura como para a escrita ele precisa de um grande esforço cognitivo conducente à apropriação. “A escrita é tratada como um signo arbitrário não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens” (MARTINS, 2006, p. 19).

É notável que a leitura, está em tudo em que se consegue integrar e dar sentido, pois envolve desde as percepções textuais até as emocionais, visuais e sonoras. Pode-se “ler” uma pessoa por meio dos seus gestos, como também, pode-se ler uma imagem através de seus conteúdos. O ser humano tem a capacidade de buscar compreender seu mundo pelos mais variados tipos de leitura e quanto mais condições de entender os signos e dar significados a ele, mais sua compreensão será amplificada. Por isso que se diz, que este é um processo dinâmico e fluído, porque ele leva a construção do conhecimento e a formação do indivíduo enquanto cidadão crítico, por toda a sua vida.

Embora exista este alcance em relação ao conceito de leitura, no senso comum ela está entrelaçada com a ideia de leitura da escrita, pois essa habilidade é a principal porta de entrada para a cultura do mundo letrado, base da sociedade. Adquirir essa habilidade torna-se um meio imprescindível de se obter mais conhecimento, assim como forma de pertencimento ao grupo social que pertence. Assim como a leitura e a escrita abrem portas, a falta delas pode também fechar, principalmente, em uma sociedade que tem como sua base comunicacional, justamente, essas habilidades.

Andruetto (2012, p. 62) argumenta que construir leitores; “é um persistente trabalho social que inclui docentes, bibliotecários, pais, técnicos, pesquisadores, críticos, escolas, instituições não governamentais e governo”. Despertar o gosto pela leitura entre as crianças é permitir a descoberta de um caminho em que elas poderão caminhar por uma vida inteira. Elas podem ser leitores efetivos no futuro, e o gosto pela leitura pode torná-las mais capazes de perceber a realidade do seu entorno.

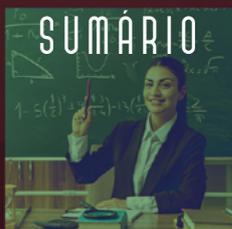
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, o saber foi constituído pelas páginas do livro, o tempo passou e com ele a tecnologia surgiu e evoluiu em todos os segmentos da atividade humana, inclusive na literatura. O livro que sempre foi uma das formas de acesso ao conhecimento, continuará sendo, mas não é a única. Será sempre a peça-chave que abrirá o mundo da escritura fonética na primeira alfabetização, assim como abre as múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo do audiovisual e do texto eletrônico. O livro eletrônico é uma realidade inovadora que necessita de ajustes, ou melhor, de refinamento literário além da aceitação pelos gestores educacionais como um todo.

A pesquisa bibliográfica apontou que todas as maneiras de leitura são importantes para a compreensão de mundo, e quanto mais se consegue ler os signos e dar significados a eles mais a capacidade de ler, de cada um, tem seu mundo ampliado. É notório que quando a sociedade se baseia na comunicação, todas as formas se misturam: a palavra, a imagem, o som e códigos computacionais. Isto é, todas precisam ser compreendidas, assim como todas são extremamente importantes para se compreender o mundo atualmente.

Nota-se também que a possibilidade de acesso ao conhecimento não deve mais ser visto somente através do domínio da palavra escrita na forma tradicional de leitura, ou feita por meio do livro impresso, assim como não se faz necessário pregar a abolição dos livros a favor da leitura digital. É preciso ter a consciência que se vive uma realidade que perpassa pela cultura digital.

O tema do estudo em foco questiona se a cultura do carimbó na literatura digital e a formação de novos leitores é uma realidade ou utopia. Notou-se por meio de alguns autores que a cultura do carimbó não é uma realidade na literatura digital, porém, foi conhecido mundialmente por meio das mídias, com sons e imagens da dança e das músicas que a envolve.



Sobre a literatura digital acredita-se ser prematuro medir o impacto na criação literária dessa literatura sem papel, a verdade é que se faz necessário abrir espaço a todas as formas de leitura, e não é a substituição de um modelo de ler por outro, mas sim, a complexa articulação de um e de outros, da recíproca inserção entre livros e quadrinhos, vídeos e hipertextos. Somente assim, pode-se ampliar a capacidade de leitura entre os homens e talvez, ser capaz de compreender essa relação do indivíduo com o mundo onde está inserido e se adaptar a esse novo modelo de vida sustentado nas tecnologias digitais.

A Revisão da literatura é pertinente ao tema, observou-se que não existe atualmente literatura digital, o que existe são textos impressos transportados para o sistema digital por meio da digitalização, pois para ser considerada digital elas deveriam ter sido criadas por meio das ferramentas eletrônicas, com funcionamento somente online e em plataformas digitais, mesmo as obras que ganharam acompanhamento “extra”, como sons e imagens, continuam fazendo parte da literatura tradicional.

Em relação à formação de novos leitores, considerando o grande impacto que as novas tecnologias digitais estão causando na relação entre o livro e o leitor, a escola tem o desafio de acompanhar essas mudanças, porém buscando manter suas práticas de ensino e incentivo à leitura única e exclusivamente orientada por propósitos didáticos.

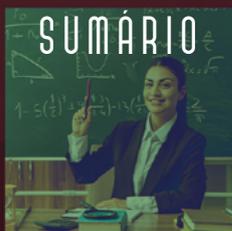
REFERÊNCIAS

AMORIM, G. (org). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pró-Livro, 2012.

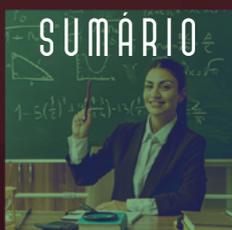
ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ANTÔNIO, J. L. Meio impresso, meio digital, tecno-arte-poesia. In: KIRCHOF, E. R. (org.). **Novos horizontes para a teoria da literatura e das mídias: concretismo, ciberliteratura e intermedialidade**. Canoas: Ed. da ULBRA, 2012.

BARBERO, J. M. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.



SUMÁRIO



BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASTRO, M. L. V. de; **Patrimônio imaterial no Brasil**. Brasília: UNESCO, Educarte, 2012.

COLLINS, J. **Bring on the Books for Everybody**. How Literary Culture became Popular Culture. Durham and London: Duke University Press, 2010.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2010.

LANDOW, G. P. **Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization**. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2006.

LISTER, M. *et al.* **New Media: a critical introduction**. London: New York: Routledge, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MELO E CASTRO, E. M. Agoridade na poesia em língua portuguesa: alguns casos. *In*: KIRCHOF, E. R. (org.). **Novos horizontes para a teoria da literatura e das mídias: concretismo, ciberliteratura e intermedialidade**. Canoas: ULBRA, 2012.

SANTOS, E. N. S. **Escola Pública**. Dificuldades de aprendizagem. Brasília, DF: UnB, 2015.

SILVA NETO, A. J. *et al.* (Editores). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Barueri: Manole, 2011.

SPALDING, M. **O hiperconto e a literatura digital**. Porto Alegre, 2010.

WALTHER, E. Max Bense e a cibernética. *In*: KIRCHOF, E. R. (org.). **Novos horizontes para a teoria da literatura e das mídias: concretismo, ciberliteratura e intermedialidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

SUMÁRIO

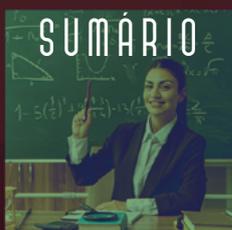


12

Aurélio Takao Vieira Kubo
Cláudia Leão de Carvalho Costa
Ione Aparecida Neto Rodrigues
Liliana Souza da Silva Silveira
Maria Fernanda Lacerda de Oliveira
Rafael Vicente Ferreira

A EDUCAÇÃO E SUAS FORMAS
HÍBRIDAS NA PERSPECTIVA
DOS MULTILETRAMENTOS:
em busca da autonomia dos
sujeitos e sua formação
para a humanização

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95538.12



Resumo: As configurações que o Ensino Remoto Emergencial possibilitou no contexto da pandemia e os aspectos sobre formação de professores para operacionalizar a continuidade das aulas durante o distanciamento social conferiram apropriações e interações permitidas e assumidas por meio das tecnologias digitais. Nesse sentido, no presente texto de caráter ensaístico, temos como objetivo buscar compreender o contexto de ensino híbrido na perspectiva dos multiletramentos para (re)pensar a educação para além das emergências impostas pelo enfrentamento à pandemia da covid-19, considerando a autonomia dos sujeitos e a humanização. Para isso, tecemos considerações sobre como os sujeitos que protagonizaram esse contexto traçaram os caminhos para tornar o ensino viável. Assim, refletimos sobre como lidamos com os novos cenários, mudanças e adaptações necessárias para uma aprendizagem significativa, diante do retorno ao ensino presencial em meio às fragilidades da nossa educação.

Palavras-chave: multiletramentos; ensino híbrido; ensino remoto emergencial.

INTRODUÇÃO

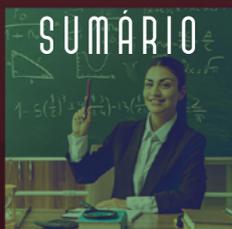
Na crise sanitária mundial iniciada em 2020, o distanciamento social como tentativa de combater o contágio pelo Sars-CoV-2 e a consequente suspensão das atividades escolares têm provocado o debate em torno das questões educacionais. O que são educação a distância e ensino ou atividades remotas? Os corolários desse debate incluem a qualificação dos profissionais da educação para o uso das tecnologias, a avaliação dos estudantes e, não sem alguma surpresa, o tamanho da desigualdade entre escolas que podem oferecer, rapidamente, atividades remotas e as escolas que não podem. O transcurso de mais de um ano do fechamento das escolas e as experiências com o ensino remoto emergencial (ERE) suscitam algumas questões sobre as aprendizagens adquiridas durante esse período e suas potencialidades em impulsionar algum tipo de transformação educacional.

Ribeiro (2021a, p. 7) nos lembra que

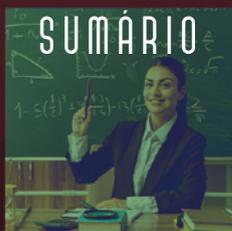
Se a experiência de uma virada repentina e compulsória, dadas as condições sanitárias, foi abrupta, a saída dessa experiência não será. O retorno ao que vêm chamando de 'novo normal' ou mesmo de 'falso normal' será lento, gradual, até amedrontado.

A autora coloca para todos a atribuição de refletirmos sobre o que poderíamos eleger como meta maior na educação, ou o que poderia ser resgatado do passado e, principalmente, como se poderia organizar a escola com vistas a preservar seus traços positivos quanto à interação e à socialização (RIBEIRO, 2021a). Com diferentes graus de reflexão, uma das respostas que vem se apresentando é a possibilidade do ensino híbrido.

Diante desse pano de fundo, o presente texto, de caráter ensaístico, tem como tema a educação e suas possíveis formas híbridas na



SUMÁRIO

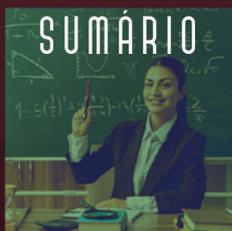


perspectiva dos multiletramentos¹ com vistas à autonomia dos sujeitos e sua formação para a humanização. As considerações aqui apresentadas inserem-se no contexto da disciplina “Tecnologias digitais e práticas de ensino na perspectiva dos multiletramentos”, ministrada pelas Professoras Doutoras Ana Elisa Ribeiro (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais — CEFET-MG) e Dorotea Frank Kersch (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS) para os discentes dos respectivos programas de pós graduação *stricto sensu* em que atuam no primeiro semestre do ano 2021.

Os multiletramentos são práticas em que se requer de cada sujeito saber interpretar e várias linguagens e textos em múltiplas semioses: imagem (estática e em movimento) música, áudio, textos (escritos e orais), e perpassa, inclusive, o letramento digital, de acordo com Rojo (2020, p. 15) e, ainda, mobilizar estas linguagens diversas em conjunto nas práticas sociais, criando sentidos e significação².

O ponto de partida para as reflexões que norteiam este ensaio é a provocação feita por Coscarelli (2020) sobre as histórias vividas e experienciadas que estamos contando a nossos(as) alunos(as) nesse período de aulas remotas emergenciais. E ainda, duas outras perguntas: Que histórias queremos contar? Que história vamos construir? Seriam histórias que narram aprendizados e maneiras de operar a tecnologia a favor de que se consolide uma escola mais estruturada e preparada para o século que se inicia. Mas há histórias de dificuldades,

- 1 Neste trabalho, concebemos multiletramentos de acordo com a proposta de Cazden *et al.* (1996; 2021), na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos. Essa pedagogia busca “dar conta conta agora da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13). Em síntese, o conceito de multiletramentos abarca a multiplicidade semiótica e multiplicidade cultural, para os quais se torna necessário um usuário que produz sentidos, analisa e transforma o que aprende (ROJO, 2012).
- 2 “(...)criar situações de aprendizagem por design, como ensina a pedagogia dos multiletramentos, em um mundo multimodal ou multissemiótico [...] a grande mudança social que provocou a intensificação da multimodalidade dos textos foi justamente o deslocamento do impresso para o digital. Mas, para a escola valer-se disso, é preciso acesso e conexão do alunado e o(a) professor(a) saber trabalhar com essa realidade multimodal e multiletrada para dar aulas e, finalmente, saber como envolver os(as) alunos(as) nisso (ROJO, 2020 p. 42)”.



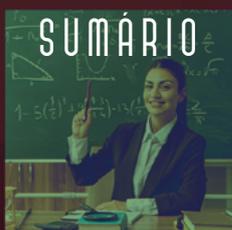
de distanciamentos, de falta de acesso à internet, falta de letramento e domínio dos sujeitos — professores e alunos — ao lidar com tecnologias como no ensino remoto. Não há linearidade, pois houve muitas dificuldades e situações de alquebramento e esmorecimento diante da constatação de que “caminhamos pouco em termos de evolução” social, cultural, tecnológica e educacional, em nossas realidades escolares.

As questões levantadas pela autora suscitam reflexões e proposições para o tão esperado retorno às aulas presenciais. E qual foi o saldo aferido? Teria sido positivo ou não após o sobressalto que se vivenciou durante a implementação do ensino remoto? A modalidade de ensino remoto inaugurou a possibilidade do uso das tecnologias digitais na forma híbrida: elas vieram mesmo para ficar? Ou retomamos ao *status quo*?

O Parecer CNE/CP nº 6/2021 emanado do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Por meio dele, o Conselho Nacional de Educação prevê que, para esse retorno,

podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos componentes curriculares de cada curso de cada etapa, mediante uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária (BRASIL, 2021, p. 17).

Essa provisão legal menciona o ensino híbrido como o processo de intercalar atividades presenciais e não presenciais e apresenta uma pesquisa feita pelo Instituto Unibanco em parceria com o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper) sobre a “Perda de Aprendizagem na Pandemia”. Com metodologia baseada em simulações, essa pesquisa indica que “os estudantes que chegaram ao terceiro ano do Ensino Médio em 2021 já perderam 9 pontos de aprendizagem na escala do Saeb em



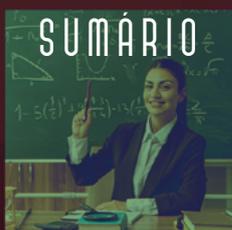
Língua Portuguesa e 10 em Matemática” (BRASIL, 2021, p. 9). Ainda acompanhando a leitura do parecer, o CNE apresenta como possibilidades não só o engajamento dos alunos concluintes do Ensino Médio, mas também “ações bem organizadas de recuperação”, sem as quais o ensino híbrido não seria capaz de reverter as perdas ocasionadas no ensino remoto (BRASIL, 2021, p. 9).

O ensino híbrido, segundo Ribeiro (2021b), está sendo compreendido de forma equivocada no contexto das escolas e repassado para as famílias de nossos alunos sem nenhuma explicação sensata e condizente com a realidade do que representa. A autora argumenta que é preciso unir o que o presencial pode apresentar de bom e as experiências positivas que o ensino remoto trouxe para construirmos um ensino híbrido produtivo e bem-sucedido. E também sugere um diálogo entre os fazeres docentes para reunir relatos e ideias para uma reengenharia que transforme a educação escolar numa direção positiva e inteligente.

À luz dessa possibilidade, buscamos compreender o contexto de ensino híbrido na perspectiva dos multiletramentos para (re)pensar a educação para além das emergências impostas pelo enfrentamento à pandemia da covid-19.

O SILÊNCIO DOS QUE NÃO SE PREOCUPAM COM QUEM ESTÁ EM SILÊNCIO

Em contexto de ensino remoto, professores e alunos se conectam por meio de tecnologias, porém os recursos que seriam instrumentais auxiliares para que a interação ocorresse, muitas vezes não criaram aproximações. Houve distanciamento e silêncio, no diálogo,



tão esperado e necessário entre os interlocutores, e que criam aprendizagens. No entanto, o que se viu foram aulas com câmeras e microfones desligados, professores projetando slides que utilizavam em suas aulas, e práticas que nem sempre se amoldam ao cenário virtual e à realidade individual de acesso, e que insistem em estarem presentes. Faz-se importante entender e saber o motivo de os silêncios ainda permanecerem, e impedirem a interlocução entre os sujeitos.

Se há multiplicidade de ferramentas e de semioses para as interações e aprendizagem, os usuários, que nestes momentos não participaram, produziram sentidos, fizeram análises e compreenderam as propostas para se relacionar, como os que aproveitaram o momento para aprender. Seria essa interação mais efetiva e o momento de buscar e transformar o que se aprendeu, a forma como se aprendeu e a maneira de se relacionar com o outro. Afinal, pesquisamos e trabalhamos, todos, para nos tornarmos mais letrados, ou melhor, multiletrados e atuarmos com desenvoltura nos espaços de convívio e aprendizagem.

O ensino remoto emergencial traz à tona algumas questões importantes relativas às práticas que estão sendo utilizadas pelas redes de ensino, pelas escolas e pelos professores. A sociedade, de forma geral, está preocupada com os resultados desse período em que os estudantes não estiveram presencialmente na escola. Há uma preocupação em torno do conteúdo, se os alunos perderam muito, ou se vão conseguir recuperar “esse tempo perdido”. Talvez essas preocupações ocorram diante da dificuldade de se pensar a escola em contextos diversos da presencialidade anterior à suspensão das aulas presenciais.

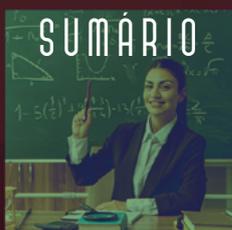
A educação bancária combatida por Paulo Freire continua. As relações entre educador-educandos continuam sendo narrativas e dissertadoras. Muitas vezes alteram-se as práticas, mas sem mudar a essência, ou seja, os professores tiveram que utilizar os meios digitais por serem a única forma de comunicação possível, mas a grande maioria transportou para os meios virtuais as práticas tradicionais. E não se

trata aqui de olhar em retrospecto e cogitar que tudo poderia ter sido diferente. Apesar dos conhecimentos já consolidados sobre a EaD, os recursos e investimentos que ela requer, sintetizados por Junqueira (2020), não estavam disponíveis. Da mesma forma, continuam indisponíveis, exatamente como permanecem inalteradas as condições dos prédios escolares em todo o tempo de inação.

Há uma tendência em fazer sempre da mesma forma, na educação, e Coscarelli (2020, p. 106) lembra que a escola “não muda, não sai do lugar, nem fisicamente nem em termos de conteúdo e de formas de ensinar”. Coscarelli (2020) faz crítica contundente à permanência da disciplina manifestada pela organização ortogonal do espaço, além de seu isolamento em relação à vida exterior. Quanto aos modos de ensinar, permanecem a centralidade da voz do professor em seu papel de transmitir o conhecimento em que pese a necessidade de desenvolver a autonomia e a interdisciplinaridade na construção do conhecimento.

Ao colocarmos, lado a lado, as considerações de Junqueira (2020), que nos lembra a melhor adequação da EaD para a educação de adultos, e as observações de Coscarelli (2020) a respeito das formas mais típicas que assume a escola para crianças e adolescentes, pode-se compreender algumas das razões para termos vivido as experiências com o ensino remoto que temos visto. Esta é parte da história que estamos contando a nossos alunos.

E ela não deixa de ser um eco de outras histórias contadas antes de nós em outros cenários, conforme relata Jones em matéria para o *The Guardian*, em 22 de abril de 2020, a respeito do ensino remoto iniciado na Itália em meados de março do ano 2020: “Tendo tido quinze dias para planejar como ensinar durante a crise, muitos professores decidiram que a melhor maneira era enviar capítulos inteiros de livros para as crianças aprenderem e centenas de páginas de exercícios para fazer”. O relato de Jones (2020, s/p) continua a guardar muitas semelhanças com o que experimentamos:



No começo foi caótico. Havia pouca coordenação entre professores das mesmas escolas, menos ainda em escolas diferentes. Os pais relataram que ficaram confusos com uma vasta gama de plataformas de TI: Meet, Classroom, Zoom, Jitsi, Edmodo. O problema não foi apenas que sites e servidores travaram quando os quase 8 milhões de alunos do país tentaram se conectar. Muitas crianças simplesmente não tinham meios de acesso.

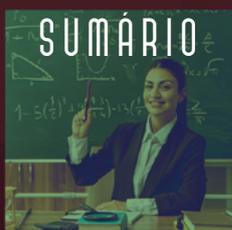
Guardadas as proporções, o dilema deve ter-se repetido mundo afora. Qualquer que tenha sido a escolha, inevitavelmente ela deve ter contribuído também para o aumento das desigualdades entre os estudantes. Apesar de tudo, o choque e a paralisia sentidos desde o chão da sala de aula podem nos levar a atitudes diferentes em face da escola. Na visão de Coscarelli (2021, p. 107), “estamos vivendo um tempo de repensar e de experimentar. Estamos tendo uma grande oportunidade de fazer diferente, de colocar em prática a educação com a qual sempre sonhamos”.

É preciso pensar com calma nas apropriações que podem ser feitas em consequência do ensino remoto, porque, embora as potencialidades técnicas sejam muitas e muito interessantes, há também as limitações econômicas que não vão se alterar. O valor associado à educação é ainda mais refratário a mudanças que a própria escola. Uma das muitas evidências dessa desimportância transparece nos enunciados em torno da “volta” ao trabalho, sobretudo dos professores, como se estivessem meses a fio em férias sem mais com que se ocupar. Muitas parcelas da sociedade não tratam a educação como um valor ou como um direito. Daí o silêncio sobre as múltiplas impossibilidades com que se deparam em crise programática alunos e professores.

Quando se observa a realidade da escola e dos estudantes, encontram-se duas questões bem visíveis que impactam o trabalho que tem sido realizado, bem como o aproveitamento da oportunidade para realização da educação dos sonhos.



SUMÁRIO



A primeira tem a ver com as questões econômicas e sociais. Tanto escolas como professores e estudantes não possuem acesso necessário às tecnologias digitais, de forma que sejam realizadas atividades que envolvam todos e possam, de fato, fazer com que os estudantes se tornem protagonistas no processo, em uma educação emancipadora, que faça diferença em todo contexto de aprendizagem.

No caso das escolas, os “laboratórios de informática” muitas vezes são obsoletos, não comportam todos os alunos, não possuem programas instalados, o acesso à internet é limitado. Embora existam, pouco foram utilizados para desenvolver as competências digitais dos estudantes. Nos outros espaços escolares, ainda se aplicam as proibições de acesso ao sinal *wi-fi* ou ao uso dos aparelhos celulares nas aulas. Os professores muitas vezes não têm condições econômicas de ter um notebook e outros equipamentos que poderiam auxiliá-los no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. Também não são disponibilizados, pela rede de ensino ou pela própria escola, equipamentos e programas com os quais pudessem desenvolver com tranquilidade o seu trabalho. Boa parcela das famílias não têm os equipamentos e acesso à internet. Em todas as redes de ensino, esses problemas são comuns, com algumas diferenças pontuais.

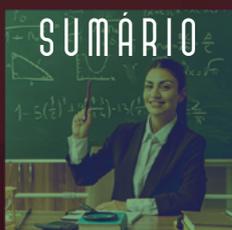
A segunda questão refere-se ao conhecimento e à formação para utilização de mídias digitais. As redes de ensino não se preocuparam em preparar seus professores. As escolas cobram a utilização de tecnologias digitais e os professores fazem o que acreditam ser o bom uso delas. Ao mesmo tempo, as famílias utilizam a tecnologia para suas lides diárias. Os celulares precisam ter aplicativos úteis para o dia a dia: Uber, programas de assistência, promoções, compras, finanças, etc. Da mesma forma que os professores, as famílias não percebem as potencialidades que as tecnologias podem trazer para o aprendizado. Eventualmente, também podem passar despercebidas as diferenças entre as demandas cognitivas e interativas entre essas práticas cotidianas e as dedicadas à aprendizagem formal (JUNQUEIRA, 2020).

Também em abril do ano 2020, Ribeiro publica um “desabafo” sobre as condições do ensino remoto:

Não temos um único comando que ajude toda a educação, que coloque as pessoas juntas, que alinhe e se solidarize com todos(as), que proteja quem já está em desvantagem, que faça os ajustes importantes para o momento. Ninguém sabe direito como proceder. E isso por uma razão simples: nenhum(a) de nós passou por isso antes. Mas alguns sabem ser arrogantes e sabem fazer marketing. Sempre há quem acredite. O fato é que: não estamos preparados, mas isso vinha antes do vírus. A falsa divisão público/privado parece funcionar, mas é falsa, é aparência pura. O desprestígio que a educação e seus profissionais têm por aqui mostra mais uma faceta — e são muitas — na forma da distribuição de críticas e porradas, a torto e a direito. Quem tem os equipamentos, parabéns, mas o preparo falta em todo canto. Nossas palestras e oficinas sobre “TDICs na escola” estão nos relatórios, mas não nas práticas cotidianas. E a ideia não é nos vendermos a empresas privadas, a ideia é estarmos no mundo, todos(as) (RIBEIRO, 2020, p. 116).

Acesso e formação. Dois problemas que precisamos superar para que, de fato, a oportunidade de mudança seja realidade. Antes que se dê o passo, convém recuar tomando a perspectiva de outros impasses, porque, nos lembra Paulo Freire ([1992] 2013, p. 10), “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate”. E convém enfrentar esta *situação limite* com vistas à descoberta do *inédito viável* que possa emergir da ponderação esperançosa a se fazer sobre o que agora são limites e impossibilidades. No pensamento de Paulo Freire, explica em notas Ana Maria Araújo Freire (FREIRE, [1992] 2013, p. 216), as *situações limite* descrevem-se a partir de atitudes mais ou menos inconformistas quanto à superação. Nesse sentido, continua Ana Maria Araújo Freire, homens e mulheres

se separaram epistemologicamente, tomaram distância daquilo que os “incomodava”, objetivaram-no e somente quando o entenderam na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí, é que pôde ser visto como um problema. Como algo

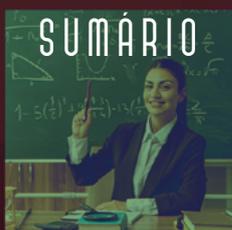


“percebido” e “destacado” da vida cotidiana — o “percebido-destacado” — que não podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema-problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado (FREIRE, [1992] 2013, p. 217).

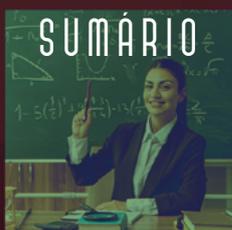
O professor tem vivenciado uma fase de alomorfia, de silenciamentos — microfones e câmeras desligados — de falta de retorno de estudantes, atividades sem visualização, de falta de elementos que sinalizem com precisão se o aprendizado está ocorrendo. E isso tem causado muitas incongruências. Ou seja, sem elementos e pontos de referência quanto ao entendimento de como está a assimilação e compreensão dos alunos sobre os conteúdos e das apropriações que os estudantes estão realizando. Esta angústia e solidão do professor não se referem tão somente ao conhecimento, mas aos sentimentos, à sensação de isolamento, à falta de percepção da motivação dos alunos, ao interesse, à autonomia entre tantas outras referências que eram indicativas de aprendizado e que perpassam a relação professor-aluno.

Se estes forem os traços distintivos da situação limite vivida, uma proposta para a escola está em escutar com mais efetividade e interpretar melhor os silêncios com vistas à proposição de interações mais próximas. Inclusive, uma aproximação maior com as famílias dos estudantes também poderia vir a ocorrer, visto que, em certa medida, agora, boa parcela das aulas ocorre a partir da casa. As tarefas da educação atravessariam também a organização familiar. O acompanhamento dos pais não se faz sem percalços, inclusive em boas condições de vida, conforme revela Salman Khan em entrevista à *Folha de S. Paulo*:

mesmo assim, foi muito difícil para os meus filhos, que têm 12, 9 e 6 anos. O de 9 e o de 12 eram capazes de continuar aprendendo [...] No caso do mais novo, tínhamos que acompanhá-lo para saber se estava focado, ensiná-lo a ficar conectado e ver se estava seguindo a grade da escola. Quando as coisas ficavam mais difíceis, havia boas conversas entre as famílias e os professores (MATTOS, 2021).



SUMÁRIO



Por outro lado, muitos alunos não estão tendo acesso às informações e às aulas. O Painel TIC COVID-19 aponta que as “principais barreiras enfrentadas pelos estudantes foram a dificuldade para esclarecer dúvidas com os professores (38%), a falta ou baixa qualidade da conexão à Internet (36%) e a falta de estímulo para estudar (33%).” (CETIC.BR; NIC.BR; CGI.BR, 2021, p. 6). Muitos alunos da rede pública de zonas rurais, sem acesso a qualquer meio digital, receberam o caderno de atividades, tentaram compreender sozinhos, tentaram realizar as atividades propostas, mas não tiveram com quem tirar suas dúvidas e dialogar sobre seus anseios. Com ou sem acesso, os alunos no seu silêncio querem dizer algo, que muitas vezes não se percebe ou não se quer ouvir. Não há escuta para as histórias que eles têm para contar.

Os sistemas de ensino se gabam de realizar tudo o que podem para dirimir os impactos da pandemia, mas, na realidade, os sujeitos do processo não estão sendo ouvidos. A ênfase recai em outras dimensões das práticas escolares. Há que se cumprir uma carga horária, uma imposição de atividades, mas os sujeitos continuam em silêncio. Paulo Freire afirmou que o diálogo se impõe como único caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

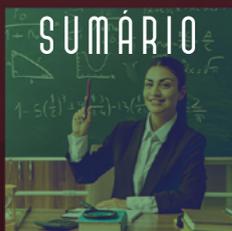
A educação implica uma busca realizada por um sujeito que é homem em uma busca permanente de si mesmo. Uma busca que deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais (FREIRE, 1998). Essas relações se dão também com o mundo, no qual a compreensão da realidade, a reflexão sobre os fatos, as possibilidades e as diferentes percepções resultam em uma construção de ideias e

vivências próprias. O ser humano não é um objeto, que tem uma forma pré-definida, mas alguém que é capaz de criar, de recriar, de decidir.

A ideia de formação humana contida nos documentos legais para a Educação Básica Brasileira, ao preconizar a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visa à formação omnilateral dos sujeitos. Na acepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), para o Ensino Médio a *omnilateralidade* é definida como

Aquela que diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas. Essas dimensões são o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência e a tecnologia compreendidas como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos, estéticos e políticos, são orientadores das normas de conduta da sociedade (BRASIL, 2013, p. 34).

Essa formação, na concepção das Diretrizes, implica a formação humana integral para o desenvolvimento das competências técnicas e do compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária. Também não pode se centrar exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, quer seja o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nem o foco pode ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade. Nesse horizonte, essa perspectiva de formação



SUMÁRIO

sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Os princípios expostos nas DCNEM mostram o atendimento à prescrição contida no artigo 1º da LDB Nº 9.394/96, que reza que a educação escolar deve se vincular e se desenvolver no mundo do trabalho com o objetivo de fornecer ao estudante “os meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”, uma vez que a Lei define que a educação básica assume a dupla função de continuidade e terminalidade, vinculando a educação com a prática social e com os princípios científicos, tecnológicos e produtivos da nossa sociedade.

Seria esse o motivo do silêncio? Sujeitos massificados por atividades sem sentido, coagidos pela pressão de notas, oprimidos por um sistema vertical de ensino. Sem interesse, sem interação, sem participação efetiva e sem diálogo. Quais seriam as possibilidades para quebrar esse silêncio? O que se pode fazer para que os sujeitos sejam ouvidos, para que a realidade se transforme e as ações se tornem mais humanizadas? Percebemos que as respostas para os questionamentos podem ser encontradas se considerarmos a possibilidade de dar voz aos sujeitos que estão por trás das câmeras desligadas e a partir do diálogo produzir participações, pronunciamentos que retratam o sentido de suas apreensões e a relação das pessoas entre si e com o aprendizado.

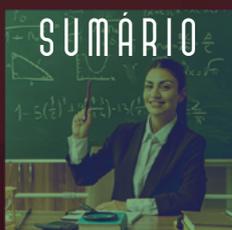
SUMÁRIO

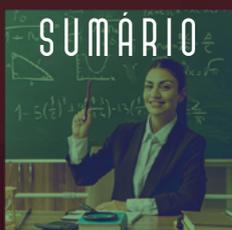
SOBRE PRÁTICAS MULTIMODAIS COMO POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO NO ERE

Quando todos estavam presentes na sala de aula, havia uma construção coletiva, a percepção do interesse dos alunos pelo professor o instigava ao trabalho. Mesmo que, em muitas ocasiões, fosse possível perceber que a turma estava dispersa, os professores ainda podiam elaborar uma prática que despertasse o interesse e a atenção dos estudantes. Porém, o momento de ERE é de um sentimento de solidude.

Antes, nas aulas presenciais, havia a possibilidade de retomada de algum ponto. Mas no contexto do ensino por plataformas, em que as câmeras estão desligadas e as atividades postadas não são, muitas vezes, visualizadas, e que as práticas não encontram o seu destinatário disposto a retorná-las para correção e avaliação do professor, nossos parâmetros avaliativos estão desassistidos. Nesse momento, como perceber o quanto uma prática pedagógica faz diferença para o aprendiz? Como identificar se um tópico ou conteúdo trabalhado atingiu o objetivo proposto? E como estabelecer interações? A avaliação sobre conteúdos precisa ser na explicitação das dificuldades, nas participações e no interesse que demonstra, na transparência dos sujeitos ao exporem, nas narrativas, na capacidade de demonstrar o sentido que criou para o que se aprendeu e, ainda, na demonstração de que já está na hora de avançar para outros objetivos e aprendizados.

São tempos em que os chats e os emojis estabelecem o diálogo e interação, que acabam ocorrendo superficialmente, no ensino remoto emergencial. Este período histórico, de afastamento social, de vivências e experiências nunca vividas, tem se mostrado um tempo de mudanças sistêmicas, de excesso de trabalho por parte dos professores e de soluções inusitadas para as demandas que surgem.





Certamente, haverá ganhos em consequência do que se passou em matéria de ensino remoto emergencial, agora já tornado meio (ana) crônico. O tempo e o esforço inerentes à aprendizagem, supostamente, podem abreviar-se e/ou acelerar-se porque a atenção dos sujeitos é demandada em outro lugar e por outras práticas sociais.

Dinâmicas antes não usuais em planejamentos de aula surgiram e fazem parte da elaboração de propostas pedagógicas com a presença de tecnologias digitais. E muitas práticas e recursos multimodais como vídeos, *podcasts*, *lives* entre tantas outras possibilidades de interação são utilizados e se fazem presentes nas propostas formativas, visando tornar o aprendizado mais agradável aos alunos. A partir de Rojo (2020), o entendimento que temos de letramento, multiletramentos, letramento digital e outros adjetivos que possamos adicionar ao conceito, impacta e vai continuar impactando as práticas educativas. As nossas concepções projetam, desenham a nossa prática. Mesmo assim, convém desconfiar: em que sentido estamos nessa pandemia usando novas tecnologias e sob quais paradigmas? A formação continuada de professores, apontada por muitos, precisa ser ressignificada, a começar, substituindo práticas conservadoras. Há de se construir novas práticas: trocas com pares, pela leitura compartilhada, e troca de experiências pelo conhecimento aplicado que visa a alcançar novas possibilidades. Mas é preciso não só consumir conhecimentos produzidos. Precisamos construir conhecimento de forma compartilhada e colaborativa. O chão da escola tem muito para contar.

Embora ainda se percebam práticas mais conservadoras, ou não tão adequadas, e que não despertam interesse e autonomia dos estudantes no ensino remoto, é necessário levar em conta que as muitas desigualdades que permeiam a sociedade brasileira afetam também os professores e restringem suas possibilidades de trabalho. Aqui, também se encontra uma situação limite a ser superada com o auxílio das histórias do chão da escola. Esse espaço não pode



contentar-se em ser, na designação de Silva (2010, p. 50), “infopobre”, mesmo que nunca venha a dispor das potencialidades da sala *online*, que não são dadas meramente pela condição *online*. Até porque os bons recursos impressos são também fontes instigantes do trabalho interativo e hipertextual, além de apresentarem o condão da permanência, tão ao contrário da obsolescência que marca o digital. O que interessa, então, é superar práticas sem problematização, discussão, diálogo ou interações.

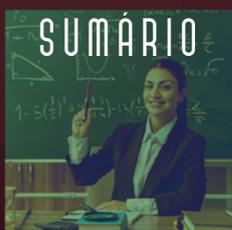
No ambiente virtual, sobretudo, uma nova perspectiva de processos de aprendizagem configura-se e tende a tornar as dinâmicas deste espaço descomplicadas, fluidas e auto instrucionais, mas requer o domínio de habilidades de investigação, navegação, de design e de colaboração. A este domínio Martins (2020, p. 43) denomina de Letramento didático-digital, que é descrito como

a capacidade individual e social de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Assim, o Letramento didático-digital torna-se uma competência requerida ao(s) professor(es).

É nesse sentido que vem a calhar a metáfora do “anfíbio” proposta por Ribeiro (2021a, p. 9) para caracterizar estudantes e professores capazes de transitar entre as salas de aula física e *online*, capazes de “se aproveitar dos recursos melhores daqui e dali, diante da necessidade de transitar, transigir e, sempre, aprender, inclusive dando o braço a torcer, quando pertinente”.

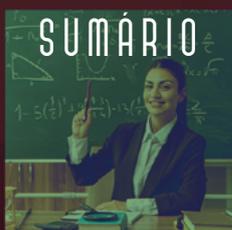
Ademais, o elemento didático inserto no letramento é percebido na forma de trazer e apresentar o conhecimento ao aluno, e o digital se relaciona com as ações estratégicas a serem realizadas digitalmente e que também se inserem em uma competência requerida dentre os multiletramentos. Neste caso, percebidos enquanto atribuições da



atividade social do professor que favorecem a interação, facilitam e promovem as aprendizagens ao aluno. Assim, o trabalho docente que acompanha o desenvolvimento das atividades, as interações, os conflitos e as demandas do contexto formativo evidenciaram ainda mais sua relevância social e importância, além da formação continuada no ensino remoto. E, com o trabalho aumentado, será preciso que a sociedade se resolva a remunerá-lo a contento. A alternativa seria continuar a fingir que educação é importante.

ENSINO HÍBRIDO E EDUCAÇÃO HÍBRIDA: ENTRE DESAFIOS E RESSIGNIFICAÇÕES

A partir das provocações que motivam este ensaio sobre que histórias queremos contar e que histórias vamos construir (COSCARRELLI, 2020) com e na educação a partir da pandemia, questionamentos começam a surgir no que diz respeito a: Como será a educação a partir de agora? Quais desafios teremos? Desde o início da pandemia foram necessárias medidas emergenciais às quais coube aos professores apenas aceitar, encarar e tentar proporcionar um mínimo de qualidade ao trabalho na educação. Mas com a transição para a retomada, ainda em meio à pandemia, às atividades escolares na tentativa de estabelecer o já mencionado “novo normal”, a denominação de ensino híbrido tem se difundido de modo a ser compreendido equivocadamente por instituições, gestores, professores, famílias e alunos. Onde estaria este equívoco? O que seria esse híbrido que tanto dizem? Apenas a mescla do presencial e do *online* sem preocupação com a pedagogia utilizada? Não seria a mesma coisa que já estavam fazendo no ensino presencial antes de março de 2020? Não seria o mesmo que já se faz desde o início do ERE?



Se a urgência do ERE fez transpor aspectos da sala presencial para o *online*, com acomodações decorrentes do tempo já alongado, o ensino híbrido arrisca-se a parecer-se mais com uma volta ao presencial tradicional, apenas com um novo quesito: uma câmera transmitindo. Nesse estilo, o que se entende por híbrido aqui é que, se houve mescla entre presencial e *online* já é híbrido. E ainda há as questões estratégicas de publicidade que as redes e os sistemas de ensino utilizam, como algo novo e atual. Há também a confusão entre Educação a Distância e Ensino Remoto como sinônimos de ensino híbrido. O que configura-se um equívoco.

De acordo com Horn e Staker (2015), o ensino híbrido está baseado no ensino *online*, mas não se trata apenas da modernização de recursos tecnológicos nas escolas cada vez mais multimodais. Os autores destacam, inclusive, que o termo tem sido usado no âmbito educacional de maneira muito ampla, como se fosse apenas a utilização de tecnologias. Para esclarecer essa compreensão equivocada, eles definem essa modalidade de ensino:

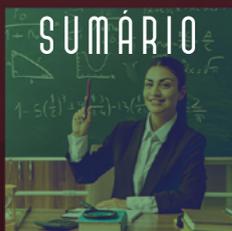
Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

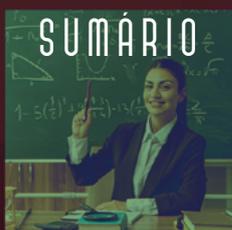
Ainda faz parte do híbrido proposto por Horn e Staker (2015), a possibilidade de os alunos experienciarem uma aprendizagem integrada das disciplinas curriculares, utilizando-se de diferentes estratégias de ensino e diversos recursos e linguagens multimodais. O confronto entre essa definição e a realidade do que estamos chamando ou pretendendo chamar de híbrido, obscurece o “elemento de controle” por parte dos estudantes. Em outras palavras, onde está presente, no nosso contexto educacional, a autonomia dos alunos? Estamos apenas transmitindo informações de forma presencial e *online*, com exposições teóricas, no sentido tradicional da transmissão conhecimento. Esse é o híbrido que queremos para a educação brasileira?

Podemos ainda acrescentar nessa discussão, a definição de Moreira e Schlemmer (2020, p. 21) para ensino híbrido (também conhecido como *blended learning*), que se baseia na utilização de “soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e a distância, a interação entre abordagens pedagógicas e a interação entre recursos tecnológicos”. Essa definição reforça ainda mais a diferença que existe entre EaD, ERE, ensino híbrido e o que estamos vivenciando na educação no “novo normal”.

Junqueira (2020) pontua algumas das diferenças entre EaD e ERE que também divergem do conceito de ensino híbrido e que ainda causam confusão. A principal diferença estaria na questão do planejamento pedagógico por uma equipe multidisciplinar, o que não acontece no ERE nem no Ensino Híbrido que vem sendo praticado nas escolas com as quais temos contato. E no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais na educação, outras questões passam a ser discutidas para o híbrido, tais como os valores da educação pública, sua independência e os direitos dos cidadãos. Sem uma análise crítica, a adesão ao uso de plataformas de softwares privados com finalidades econômicas, pode representar um perigo, tanto na qualidade, como quanto ao sigilo dos dados dos usuários e também quanto à interferência, pactuação, não perceptível, do processo de atuação de grandes corporações sobre a educação brasileira. Além disso, pode intensificar ainda mais as desigualdades existentes no país.

É preciso refletir, inclusive, sobre os conceitos de ensino híbrido que circulam na nossa sociedade. Em se tratando desse termo, o foco está apenas na atuação do professor, e, não necessariamente, na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento de sua autonomia. Diante disso, Moran (2015) ressalta que há, no setor educacional, vários tipos de híbrido, ou de educação híbrida. O hibridismo, segundo autor, pode envolver a mescla de





saberes e valores, quando integramos várias áreas do conhecimento (no modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, *games*, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos (MORAN, 2015, p. 28-29).

A educação híbrida, então, não é tão simples e fácil de ser construída. Não pode ser reduzida à mistura de presencial e *online*, à utilização de metodologias diferentes. E muito menos sem planejamento, reflexão, autonomia e uma mudança de postura de todos os agentes educacionais. A direção da mudança está presente nos tempos e espaços destinados ao planejamento e à preparação para o trabalho docente, na formação e atualização continuada assim como o tempo destinado às interações fluidas, imediatas, quando não urgentes, que arriscam invadir todos os aspectos da vida dos profissionais da educação.

Moreira e Schlemmer (2020, p. 22), buscando um aprofundamento e ressignificação do conceito de ensino híbrido, compreendem a educação híbrida como “processo de ensino e de aprendizagem” constituídos por “atos conectivos que tecem uma rede” entre atores humanos (AH) e não humanos (ANH) num prisma “simpoiético (co-criação, co-transformação)”, no

congendramento de espaços geográficos e digitais, incluído o próprio espaço híbrido; de presença física e digital virtual do AH (perfil em mídia social, personagem em jogo, avatar em metaversos, por *webcam* ou ainda por holograma), com presenças digitais de ANH (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 22).

Os autores advogam pela imbricação entre esses atores, os espaços virtuais e físicos, com o uso de tecnologias tanto analógicas quanto digitais, com a diversidade cultural presente, emergidos do que eles denominam “realidade hiperconectada”, resultante da hibridização do nosso mundo biológico, digital e físico. E a partir disso surgem novas metodologias e pedagogias (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 23).

Nessa concepção Moreira e Schlemmer (2020) e Kersch, Schlemmer e Martins (2021) apontam o paradigma da Educação Digital *Onlife* como forma de superar o que vem sendo feito durante a pandemia com a “transferência e transposição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais físicas para os ambientes digitais *online*” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 24). Para contrapor a essa situação, a Educação Digital *Onlife* propõe compreender os seres humanos na “realidade hiperconectada”, num contexto conectado e em rede, como uma forma de repensar as experiências educativas que podemos propor no retorno às aulas, buscando construir histórias com uma educação híbrida que possa contribuir também para a construção do “inédito viável”, como propunha Paulo Freire (1987), para pensarmos novas possibilidades educativas em meio a situações como as vivenciadas na pandemia.

Nesse sentido, refletir na ação (SCHÖN, 1997), e diante das incertezas (IMBERNÓN, 2011) que vivemos, precisa se tornar basilar para a formação de profissionais da educação brasileira. Refletir sobre novas metodologias, modalidades e pedagogias que se proponham aperfeiçoar as práticas pedagógicas, e não a aceitação tácita de todas as tecnologias e metodologias que surgem. Isso é essencial para pensar e repensar a educação do ponto de vista de uma abordagem híbrida, multimodal e na perspectiva dos multiletramentos.

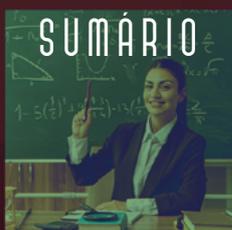
SUMÁRIO

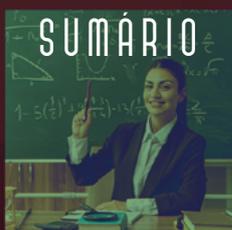
CONSIDERAÇÕES FINAIS E QUESTÕES QUE PERMANECEM

Diante das questões apresentadas — e acompanhando a abordagem de Kersch, Schlemmer e Martins (2021) sobre as possibilidades e sentidos das práticas e dos contextos formativos que aproximam a universidade e escola das tecnologias digitais — é provável que, em um futuro breve, talvez não precisemos mais de adjetivos que qualificam a educação como remota, a distância, *online*, híbrida, e tantos outros. Inclusive porque estamos nos aprimorando nas práticas de multiletramentos durante a pandemia.

Neste artigo, tentou-se problematizar questões sobre as interações e práticas que propiciam os multiletramentos como possibilidade de formar sujeitos. A necessidade de formação em que a tecnologia esteja presente nas práticas emergiu de um cenário de ensino remoto, que, após algum tempo de pandemia, migrou para o ensino híbrido, com questões com as quais já nos deparamos, presentes há tempos, no ensino presencial. Não pretende-se encontrar respostas inequívocas ou exatas, mas direcionar para a implementação de práticas, e intervenções, para que os sujeitos transitem entre os ambientes formativos e que favoreça a aprendizagem.

Pondera-se que os multiletramentos como prática contribui para a formação humanizadora dos sujeitos, na perspectiva de enriquecer e desenvolver as práticas pedagógicas, independente da modalidade de ensino que se adote. E, assim, formar sujeitos para atuarem com desenvoltura e espírito críticos, suplantando os desafios de ambientes formativos presenciais e virtuais (ou diversos). Embora o ensino híbrido possua particularidades e exija mais do que uma mescla entre o ensino presencial e o remoto, afirma-se como possibilidade de intervenções pedagógicas singulares, pois insere a tecnologia, mas mantém ações autônomas dos sujeitos.





A modalidade de educação a distância não é uma outra educação, pois tem os mesmos propósitos da educação presencial, quer dizer que, está vinculada a uma visão de educação e sociedade — um projeto formativo, intencional, perpassado por modelos pedagógicos. A questão que se apresenta, então, é qual concepção ou modelo pedagógico está implicado quando se fala de educação híbrida?

As dimensões de uma educação híbrida se constituem a partir das novas formas de lidar com a comunicação, com a informação, com a produção de conteúdo, com o compartilhamento e, sobretudo, com as relações sociais estabelecidas em rede, com a mobilidade e com a flexibilidade de acessar o conteúdo. É importante perceber que esse processo traz reconfigurações nos modos de se pensar e de se fazer a educação, sem a necessidade de estar presente fisicamente nos espaços formativos ou ainda das novas maneiras de estar em salas de aula, pois, os espaços educativos, nessa perspectiva, são infinitos e a presença se faz por participações e interações. Ela se concretiza em meio às relações sociais e destas com a tecnologia.

Dada a diversidade de contextos de ensino e de aprendizagem que vivemos no nosso país, quais pedagogias, metodologias, espaços, tempos, tecnologias são necessários para uma educação libertadora? Entendemos que, a escolha intencional e misturada desses aspectos, não se trata de educação híbrida. Reconhecemos que os desafios da educação híbrida são muitos, mas as possibilidades que ela permite podem fazer muita diferença na educação. Ensina o poeta:

só resta ao homem
(estará equipado?)
a difícilíssima e perigosíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar

civilizar
humanizar
o homem
descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.

Carlos Drummond de Andrade.
O homem; as viagens. 1973.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. (1973) **As Impurezas do Branco**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL, **Parecer CNE/CP 6/2021** — Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL; SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

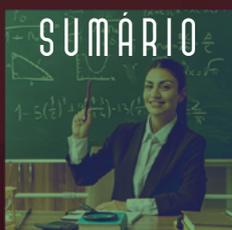
CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**. 1996, 66, 1, p. 60-92.

CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

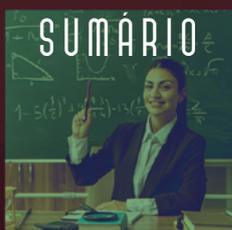
CETIC.BR; NIC.BR; CGI.BR. **Painel TIC COVID-19**: Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus — 3ª edição: Ensino remoto e teletrabalho, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COSCARRELLI, Carla Viana. Ideias para pensar o fim da escola. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). **Tecnologias digitais e**



SUMÁRIO



escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 105-110.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. (1992) **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (recurso eletrônico).

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JONES, Tobias. Italian lessons: what we've learned from two months of home schooling. The long read. **The Guardian**, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/education/2020/apr/24/italy-home-schooling-coronavirus-lockdown-what-weve-learned>. Acesso em: 4 set. 2021.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In:* RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 31-39.

KERSCH, Dorotea Frank; SCHLEMMER, Eliane; MARTINS, Ana Patrícia Sá. Apresentação. *In:* KERSCH, Dorotea Frank *et al.* (org.). **Multiletramentos na pandemia:** aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p. 13-21.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. **Processos de (trans)formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais**. 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MATTOS, Laura. Ensino presencial é melhor que remoto, diz astro das aulas online, Salman Khan. Entrevistado: Salman Khan. **Folha de S. Paulo**, 16 ago. 2021. Acesso em: 4 set. 2021.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In:* BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello.



Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 26-45.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 2-35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em: 4. set. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2021a. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270>. Acesso em: 4 set. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Híbrido do bem, híbrido do mal. **Revista Bis**. Ano 12. n. 55, jul/set, 2021b. Disponível em: <https://sinep-mg.org.br/files/bis-revista>. Acesso em: 4 set. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.).

Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020a, p. 111-117.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). **Tecnologias digitais e escola:** reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 40-43.

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

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997, p. 77-91.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **TECCOGS**, São Paulo, PUC-SP, n. 3, p. 36-51, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/article/view/52991>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SUMÁRIO

13

Paulo Henrique Cavalcanti

INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR, E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES NO BRASIL

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.95538.13





SUMÁRIO

Resumo: Este ensaio concebe a educação no espaço escolar, pensada na interface com a formação humana em vista do enfrentamento das desigualdades. Trata-se, então, de problematizar e articular, para produzir sentido e compreensão, os temas da formação humana, da educação escolar e das desigualdades no Brasil. A metodologia consiste numa revisão de literatura dos temas e uma analítica conceitual. O desenvolvimento é feito em três partes. Inicialmente, uma problematização ao modo de introdução, seguida pela produção de sentidos sobre educação, formação humana e desigualdades. Na última parte, há o ensaio analítico aproximando os três conceitos. Não se constitui num texto prescritivo, mas num exercício de problematização das temáticas, de modo a colaborar no amplo e necessário debate sobre formação humana e educação, desigualdades e políticas educacionais.

Palavras-Chave: Educação; formação humana; desigualdades; enfrentamento, Brasil.

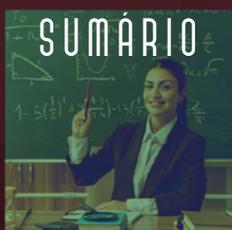
1. INTRODUÇÃO

*É o que eu digo e faço, não suponho, sou milionário do sonho
É difícil para um menino brasileiro, sem consideração da sociedade
Crescer um homem inteiro, muito mais do que metade
Fico olhando as ruas, as vielas que ligam meu futuro ao meu
passado
inventando o que somos, minha mão no jogo eu ponho, vivo do
que componho, sou milionário do sonho
Vou tirar onda, peguei no rabo da palavra e fui com ela, peguei
na cauda da estrela dela. A palavra abre portas, cê tem noção?
É por isso que educação, você sabe, é a palavra-chave
É como um homem nu todo vestido por dentro, é como um sol-
dado da paz armado de pensamentos, é como uma saída, um
portal, um instrumento
No tapete da palavra chego rápido, falado, proferido na veloci-
dade do vento, escute meus argumentos
São palavras de ouro, mas são palavras de rua
Fique atento*

Emicida – Milionário do Sonho

O rapper brasileiro Emicida é uma voz crítica e conscientizado-
ra frente aos graves problemas sociais brasileiros. Diante dos versos
acima, uma admoestação, fique atento às palavras “proferidas na ve-
locidade do vento, escute meus argumentos”. Suas canções retratam
os dramas vividos e a vida precária das populações mais pobres do
Brasil, e como as desigualdades tornam “difícil para um menino bra-
sileiro, sem consideração da sociedade, crescer um homem inteiro,
muito mais do que metade”.

Partindo dos seus versos, visamos mostrar como pensar a inter-
face entre formação humana e educação escolar pode nos ajudar
a refletir sobre como enfrentar as desigualdades brasileiras, as quais
são como interjeições para o desenvolvimento integral dos brasileiros e
das brasileiras. Tal reflexão está contextualizada no espaço escolar, pois,
como canta o rapper, “A palavra abre portas, cê tem noção? É por isso

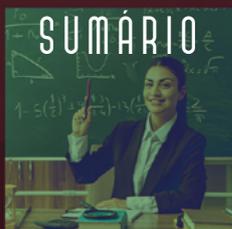


SUMÁRIO

que educação, você sabe, é a palavra-chave". Palavra-chave é como a condição de possibilidade para abrir realidades, permitir acessos, desobstruir o que impede a passagem e a continuidade. Mas a advertência é posta também à educação, pois, sozinha, tampouco ela pode ser uma palavra-chave que abre as portas que as desigualdades fecham.

Neste ensaio, a educação é concebida desde o espaço escolar, pensada na interface com a formação humana em vista do enfrentamento das desigualdades multidimensionais. Trata-se, então, de problematizar e articular, para produzir sentido e compreensão, os temas da formação humana, da educação escolar e das desigualdades no Brasil. Não se constitui num texto prescritivo, mas num exercício de problematização das temáticas, de modo a colaborar no amplo e necessário debate sobre educação, desigualdades e políticas educacionais.

A realidade das desigualdades brasileiras é historicamente construída. Sobremaneira nas últimas décadas, não obstante avanços sociais no Brasil, as consequências da racionalidade liberal produzem como seu efeito desigualdades. Zigmunt Bauman nomeia o capitalismo na modernidade líquida como parasitário. Isso porque se configura como um sistema que se assemelha a parasitas para prosperar, necessitando de um outro organismo a ser explorado para alimentá-lo. Como tal, acaba por destruir seu hospedeiro e, assim, os meios de sobrevivência e prosperidade. Trata-se de um sistema que constitui a cultura como um armazém de oferta e de seduções, visando forjar consumidores. Importa produzir e inovar constantemente, pois o sistema se alimenta do desejo de despertar o desejo por mercadorias de grande impacto e por obsolescência instantânea, de modo que "o consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável" (BAUMAN, 2010, p.42). O ser humano existe e é reconhecido como sujeito se é capaz de consumir, isto é, consumo, logo existo. Nessa cultura, a pessoa, sua subjetividade, deixa de ser referência a ser cultivada, formada. A pessoa é um cliente a ser estimulado e seduzido.



Diante desse quadro, em que consiste formar o ser humano num mundo fundamentado no consumo e nas transações financeiras? O discurso pedagógico recorrente no Brasil entende a educação como tempo e espaço para o desenvolvimento do ser humano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio afirma que a educação “está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral”. (BRASIL, 2018, p. 7). A despeito dessa declaração pedagógica, identifica-se que a lógica da prática educativa acaba por centrar-se na performance em avaliações externas de alta escala, em currículos que tendem a focar sua orientação em habilidades e competências e na rejeição de disciplinas humanistas. Desse modo, a declaração de formação é subsumida pela lógica neoliberal que a ajusta à capitalização do ser humano para corresponder utilmente ao sistema financeiro (ALVES, 2019; GOERGEN, 2019).

O desenvolvimento metodológico consiste na análise do referencial teórico selecionado. Junto a isso, o texto opera a escrita e leitura entrecruzada com a temática da formação humana na escola básica. Desse modo, primeiramente apresenta-se a análise sobre as desigualdades brasileiras e educação. Em seguida, aborda-se em que consiste a formação humana no espaço escolar, aproximando os conceitos de formação humana e educação escolar. Por último, ao modo de considerações finais, ensaia-se como é possível enfrentar essas desigualdades desde a interface entre formação humana, educação e desigualdades multidimensionais.



SUMÁRIO

2. “FICO OLHANDO AS RUAS, AS VIELAS QUE LIGAM MEU FUTURO AO MEU PASSADO”: AS DESIGUALDADES AO MODO BRASILEIRO

O Brasil caiu cinco posições e agora é o 84º dos 189 países no ranking do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) divulgado nesta terça-feira (15). Historicamente, o Brasil perde muitas posições no IDH ajustado à desigualdade. Neste ano, a tendência permanece: quando a distribuição desigual de renda, educação e de expectativa de vida ao nascer são levadas em conta, o país perde 25,5% do índice e cai 20 posições no ranking. É a segunda maior queda do mundo, perdendo somente para a Ilha de Comores, no leste da África, que perde 21 posições. (SATIE, 2020)

O Brasil viveu em 2020, assim como o resto do mundo, a grave crise sanitária da COVID-19. Decorre dessa crise uma outra, a crise econômica, cujos impactos perdurarão por anos. Em meio ao contexto da pandemia, foi divulgado, no dia 15/12/2020, o relatório produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) com os dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O Brasil caiu cinco posições.

De acordo com as análises do documento, a queda não se deve à pandemia. Na correlação com a desigualdade, o Brasil tem caído ano após ano posições no IDH. Junto a isso, o relatório evidencia a gradativa precariedade da educação brasileira, a qual tem correspondido em impacto e dificuldade de avanço no IDH, uma vez que o índice tem na educação um dos seus indicadores. Considerando esse dado recém-divulgado, é evidente que o Brasil padece de uma retroalimentação entre desigualdades e déficit educacional.

SUMÁRIO

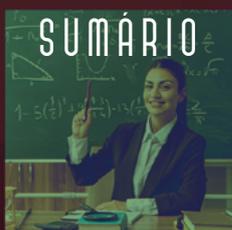
2.1 DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

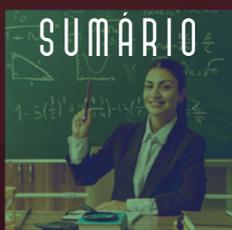
Ao estudar as desigualdades brasileiras associadas à educação entre 1960-2010, os pesquisadores Menezes Filho e Kirschbaum descrevem que

o Brasil é notório por sua alta desigualdade social e baixo desempenho em termos educacionais. No final do século XX, o país permanecia entre as nações com maior desigualdade de renda do mundo e mais baixos níveis de escolaridade média. Por exemplo, enquanto os nascidos em 1980 nos Estados Unidos tinham 14 anos de estudo em média, no Brasil essa coorte havia alcançado apenas 9 anos, nível atingido pela população norte-americana nascida em 1900 (2015, p.109).

A constatação dos autores demonstra que a desigualdade social tem relação direta com baixo desempenho escolar, o qual incidirá na desigualdade da renda. Esse estudo, contudo, levanta a advertência que, embora haja tal incidência entre baixa renda e baixo desempenho escolar, a desigualdade não se restringe à desigualdade de renda, bem como não resulta de fatores associados diretamente à educação.

Decorre dessa constatação o entendimento de que a desigualdade é multidimensional. Assim, orienta-se a tratar de desigualdades no plural. Interpretar tais desigualdades requer considerar as dimensões que as constituem. Desse modo, conforme Arretche (2015) demonstrou, a pobreza tem uma característica multidimensional, já que não se restringe à dimensão da renda. Dentre as razões da pobreza, está a falta de escolarização. Por isso, na medida em que há aumento no nível de acesso à educação e marcadamente na escolarização de qualidade, reduzem-se, sobremaneira, os índices de pobreza de uma nação. A associação não leva à dedução de uma causalidade, isto é, porque A, logo B.





As desigualdades são construções históricas e arranjos que envolvem decisões políticas. Decorrem do modelo de economia política instituído pelos governos. No caso do Brasil, conforme explica Arretche (2015), o processo de democratização tem contribuído para a melhoria das desigualdades, embora a constatação do PNUD, em 2020, demonstre um retrocesso no desenvolvimento humano. Não obstante isso, pensar implica pensar historicamente, de modo que, mais recentemente, estão configurados avanços em dimensões importantes da vida brasileira, como o aumento da escolarização, aumento no acesso à energia elétrica, instituição da política de salário-mínimo, bem como o asseguramento de direitos sociais mais recentemente, como cotas universitárias para minorias historicamente desfavorecidas pelo Estado.

Embora tenha havido acesso e garantias de direitos sociais nas duas últimas décadas para os brasileiros mais pobres, contudo, a partir de 2016, o Brasil entrou numa época de retrocesso na oferta e garantia de direitos sociais. Os arranjos políticos historicamente construídos levaram a aprovação de Emendas Constitucionais, as quais atravessaram as conquistas dos direitos sociais, acarretando retrocessos graves.

Entre estes retrocessos, destaca-se a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 — que institui um novo regime fiscal e congela para os próximos 20 anos os investimentos públicos destinados à seguridade social —, que representa um ataque às conquistas democráticas populares ratificadas desde a CF de 1988. Essa EC coloca em risco a manutenção dos direitos sociais em um país marcado por políticas econômicas que promovem muita concentração de riqueza e pouca distribuição de renda e inclusão social. (MODESTO; MAZZA, SPIGOLON, 2019, p. 169)

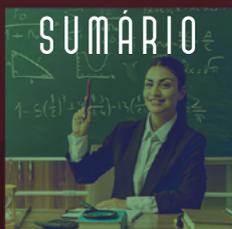
Relacionando a afirmação das autoras sobre os retrocessos nos direitos sociais e a síntese de Arretche (2015) sobre as desigualdades, entende-se que há um risco de, novamente, o Brasil ter um aumento da desigualdade nas dimensões que ajudam a entender de modo mais

sistemático o que é a desigualdade ao modo brasileiro. Isso porque o congelamento de investimentos em educação, por exemplo, ainda que com a reposição anual da inflação, enfraquecerá ainda mais o já precário e deficitário (em educação de qualidade) sistema de educação pública do Brasil.

Desse modo, ao termos enfatizado o lugar da educação em associação com outras dimensões que integram a composição das desigualdades brasileiras, entende-se necessário pensar como é constituída a formação humana num cenário como esse. Ou seja, há um projeto de formação humana como objetivo e propósito da educação brasileira? Que formação humana emerge num contexto educacional notadamente precarizado pelo modelo econômico vigente?

3. “É DIFÍCIL PARA UM MENINO BRASILEIRO, SEM CONSIDERAÇÃO DA SOCIEDADE, CRESCER UM HOMEM INTEIRO”: FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

O título desta análise remete aos versos de Emicida, destacando como é difícil para uma criança, adolescente, jovem brasileiro, se tornar um ser humano inteiro, no sentido de se desenvolver como um todo, sem o apoio, amparo e segurança social promovidos pelo Estado e por políticas públicas. Tomemos esses versos como uma analogia para entender a formação humana. Isso porque a expressão “crescer como um homem inteiro” pode ser entendido como análogo à formação do ser humano, pois se compreende crescer como que para além do fato biológico. Operar com a categoria de formação humana no contexto escolar para pensar sobre o enfrentamento das desigualdades é a intencionalidade desta parte.



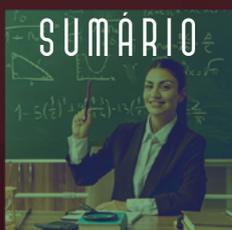
SUMÁRIO

3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO HUMANA

Duarte e Saviani, ao refletirem sobre a associação entre educação e formação de ser humano, afirmam que “a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” (2010, p.423). Explicitando o sentido de tal afirmação, entende-se que a educação consiste em desenvolver a formação humana dos seres humanos que se envolvem na relação de ensino e de aprendizagem, de modo que ambos são promovidos em seu desenvolvimento como seres humanos. Ora, trata-se de problematizar a formação humana relacionada à educação escolar. Por isso, nesta parte, é necessário esclarecer o sentido de formação humana com o qual operamos a escrita.

O desenvolvimento da ideia e do sentido de educação está ancorado nas pesquisas e reflexões do Professor Nelson Rego (2019), “Educação Geográfica e Ensino de Geografia: distinções e relações em busca de estranhamentos”. Rego (2019) entende o termo educação diferenciando-o do termo ensino, de modo que

enquanto o ensino pode ser entendido como uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos, que encontra na instituição escolar o seu meio mais usual, a educação enfatiza um processo de socialização que inclui o ensino escolar sem se resumir a esse (...). A educação realiza a adequação do indivíduo não a uma inexistente sociedade homogênea, mas aos valores e às expectativas de vida presentes para os grupos por meio dos quais se realiza de modos diferenciados a sua inserção social, o que envolve condicionantes interconectados colocados por classe social, gênero, raça, faixa etária, nacionalidade, credo e demais circunstâncias que contextualizam a existência (2019, p.2).

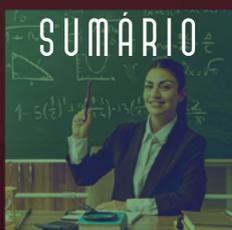


SUMÁRIO

A apropriação dessa distinção feita por Rego está em vista da intenção de tratar a formação humana relacionada à educação, visando mostrar possibilidades de enfrentamento das desigualdades multidimensionais. O autor argumenta que o termo educação tem relação com o espaço escolar, ainda que não se restrinja ao ensino escolar que ali ocorre. Ele justifica que educação é um modo de adequação a valores e expectativas de grupos a partir do qual se dá a inserção social. Essa adequação leva a conceber que a educação “caracteriza-se também pela possibilidade de os sujeitos educadores não explicitarem as intencionalidades de formatação do humano que veiculam enquanto realizam ensinamentos tópicos.” (REGO, 2019, p.4). Depreende-se dessas afirmações que a educação tem uma intencionalidade de formatação do ser humano no ato de ensinar tópicos, que consistem em conteúdos, conhecimentos, competências.

Com Duarte e Saviani, se afirma a consonância entre educação e formação humana. Com Rego, vimos que educação tem relação com adequação que leva a uma formatação do ser humano a uma certa inserção social. Nesse caso, então, a formação humana seria também uma adequação formatadora a um certo estado de coisas, que negaria ao ser humano crescer de modo a superar as desigualdades que estão formatadas nessa inclusão social? Ainda recorrendo a Nelson Rego para desenvolver a problematização, caracteriza-se “a educação como uma ambiência envolvente, uma ecologia mental processada o tempo todo de modo consciente, subconsciente e inconsciente e formadora de valores, expectativas e comportamentos.” (REGO, 2019, p.4).

Com essa afirmação, podemos avançar para tratar da formação humana, considerando ser possível não reduzir ou adequar a formação do ser humano a uma certa formatação. Isso porque, conforme explicita Rego, na educação, está indicado constituir o ser humano desde a formação em valores, de expectativas e de comportamentos. Mas tal constituição não implica naturalmente que aconteça o desenvolvimento pleno, crítico, emancipatório do ser humano. Ou seja, a formação humana é uma possibilidade de fazer a educação frente à lógica neoliberal?

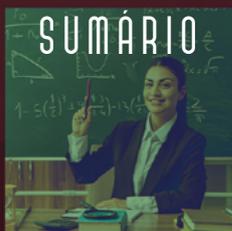


SUMÁRIO

4. “É POR ISSO QUE EDUCAÇÃO, VOCÊ SABE, É A PALAVRA-CHAVE... É COMO UMA SAÍDA, UM PORTAL, UM INSTRUMENTO”: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO HUMANA E AS DESIGUALDADES

Novamente, os versos de Emicida nos ajudam a pensar e problematizar a interface entre formação humana, educação e enfrentamento das desigualdades. A ideia de formação está historicamente associada ao campo da educação. Ao longo da história da tradição educativa ocidental, conforme identifica Dalbosco, essa ideia sofreu metamorfoses de acordo com as configurações sociais forjadas em modelos econômicos historicamente construídos. Segundo o autor, a ideia de formação está “vinculada a grandes projetos educacionais, como a *Paideia* grega, *Humanitas* latina e *Bildung* alemã” (DALBOSCO, 2019, p.35). Tais projetos partilham o significado de formação como a indicação de favorecer o aprimoramento e o aperfeiçoamento da condição humana. Ora, é em relação a essa condição de o ser humano ser melhor do que é que a ideia de formação encontra sua ancoragem para ser um contraponto à educação ajustada à capitalização humana. Aqui há correlação com a ideia de Rego sobre educação como adequação.

O ajustamento à capitalização consiste em enredar a linguagem e a prática da educação em estratégias utilitárias de produção de um sujeito competitivo, adaptável, flexível e performático em habilidades e competências, que o farão inclusivo e valorizado no mercado de trabalho. Decorre do ajustamento a compreensão de que uma das consequências da educação, na era da aprendizagem e em tempos de dispersão, é que o ser humano foi alijado de ser referência em seu processo educacional e, por que não, de sua autoformação

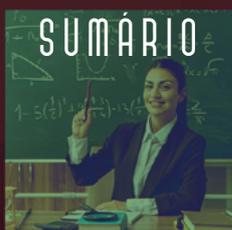


(GOERGEN, 2019, p.2). O ser humano passa a se conceber como capital humano, uma vez que está ajustado à nova lógica da capitalização. Seu valor se desloca de sua humanidade para o potencial de lucratividade e performance que desperta no mercado.

Tal ajustamento decorre da adequação da educação ao Movimento Global de Reforma da Educação. Consiste numa agenda educacional global que investe sobre a educação para homogeneizar currículos, com bases comuns de currículo para todo um país, formatar práticas pedagógicas e estabelecer a performatividade dos alunos em exames nacionais e ranqueamento das escolas por nível de desempenho nessas avaliações. Desse modo, determina que as políticas educacionais dos países estejam em consonância com interesses político-econômicos de agências internacionais que financiam o desenvolvimento dos Estados, como a OCDE, o Banco Mundial.

Nessa perspectiva, a educação consiste em prover recursos humanos capacitados com competências cognitivas adequadas à resolução de problemas. Ao analisar como a educação se ajusta à capitalização pelo desenvolvimento de competências, Steredoth (2019) identifica que se trata de competências cognitivas. Tais competências são da ordem da resposta funcional e útil a determinadas exigências e domínios específicos. Educar é produzir um ser humano capacitado. Para o autor, “a empresa responsável pela produção desses produtos é o sistema educativo nas suas modalidades nacionais”. (STEREDOTH, 2019, p.129). A formação é preterida no campo da educação, uma vez que o ser humano está ajustado às demandas econômicas, úteis e produtivas, assim como suas competências servem à lógica da maximização do resultado financeiro.

A ideia de formação humana como propósito da educação pode ensejar o resgate do ser humano como referência para sua autoformação e para seu processo educacional. As desigualdades aniquilam a dignidade humana e negam a educação como direito humano.



SUMÁRIO

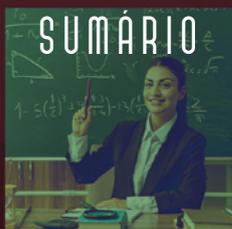
Resgatar a questão do ser humano na educação é um propósito de Biesta, uma vez que, de acordo com ele,

a educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros 'recém-chegados' é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez mais humana (2013, p.16).

Ao pensar a formação humana em sua interface com a educação para se enfrentar as desigualdades, defende-se um contraponto ao ajustamento do ser humano à capitalização. Os limites desse ensaio problematizador não possibilitam fazer um resgate histórico do sentido da formação humana como foi produzido pela *Paideia* grega, pela *Humanitas* latina e pela *Bildung* alemã. Recorrer à formação humana não significa simplesmente transpor para os dias de hoje os sentidos e as práticas que emanaram dessas concepções de formação do ser humano.

Pensar a formação também implica considerar a condição humana sem fundamento e sem teleologia, isto é, sem uma essência humana *a priori* condicionante e um objetivo formal normativo que restrinja a própria dinamicidade de melhorar, de se aperfeiçoar o que se é. A ideia de formação humana contempla pensar o ser humano de maneira multidimensional, isto é, desde a perspectiva da cognição, da moralidade, da afetividade, da corporeidade, da estética, da política, da sustentabilidade ambiental.

Emicida conclui os versos da canção que nos valem como epígrafe com o chamado – fique atento! A convocação à atenção interpela a pensar e ter presente como “educação, você sabe, é a palavra-chave (...) é como uma saída, um portal, um instrumento”. Ao recorrer ao conceito da formação humana, historicamente presente e atuante nas pedagogias do Ocidente, intencionamos mostrar como pensar o ser humano



SUMÁRIO

em seu desenvolvimento diante dos outros, de modo pleno, integrado e potencializador de sua condição humana, constitui uma das condições para a educação favorecer o enfrentamento das desigualdades.

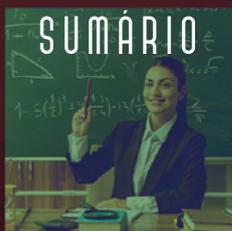
Formar o ser humano de modo pleno é um dos propósitos e objetivos de uma educação democrática, bem como a condição de possibilidade para enfrentar e superar as desigualdades que negam ao ser humano as mediações necessárias para se constituir como tal. Superar as desigualdades passa primeiramente por opor-se às reduções da educação a um projeto de vida de conformação ou a preparação para ser inserido e sobreviver no sistema econômico neoliberal e sua busca por lucro e consumo. Quando se trata de educação estamos diante da possibilidade de ampliação das condições e possibilidades de o ser humano desenvolver as suas potencialidades multidimensionais, estabelecer relações de reconhecimento da alteridade e diferença, assim como colocar a si mesmo como referência primeira e última de seu processo educativo. Afinal, como diz Biesta, na educação há uma intervenção na vida do outro que, de certo modo, possa levá-lo a ser mais humano, notadamente num país onde as regressões e precarização dos direitos sociais ameaçam a negar condições dignas de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre. A Tradição Alemã do Cultivo de si (Bildung) e sua Significação Histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e83003, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/83003>. Acesso em: 21 de março de 2022.

ARRETCHE, Marta (org) **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora UNESP; CEM. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.





BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 01 de março de 2022.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In. DALBOSCO, C; MUHL, E; FLICKINGER, H.G. **Formação Humana (Bildung)**. *Despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez Editora, 2019. p.35-64.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Condição humana e educabilidade: um problema nuclear das teorias educacionais clássica. **Revista Brasileira de História da Educação (online)**, *Maringá*, v.18, e013, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-00942018000100211&lng=en&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 10 de março de 2022.

DUARTE, Newton & SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. V 15, No.45, set/dez 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em: 05 de janeiro de 2022.

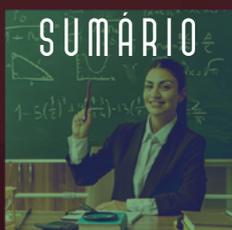
GOERGEN, Pedro. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20170193, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170193.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2022.

GOERGEN, Pedro. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. In. DALBOSCO, C; MUHL, E; FLICKINGER, H.G. **Formação Humana (Bildung)**. *Despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez Editora, 2019. p.15-34.

MENEZES FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. A educação e a desigualdade no Brasil. In. ARRETCHE, Marta (org) *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora UNESP; CEM. 2015. Pags.109-132.

MILIONÁRIO DO SONHO. Intérprete: Emicida. Compositor: Leandro Roque De Oliveira. In: *O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui*. Intérprete: Emicida. São Paulo, Laboratório Fantasma. CD, faixa 1. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

SUMÁRIO



MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima Imaculada. A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DIANTE DE RETROCESSOS SOCIAIS. Cad. CEDES, Campinas, v. 39, n. 108, p. 161-176, Aug. 2019. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000200161. Acesso em: 21 de março de 2022.

REGO, Nelson. **Educação geográfica e ensino de geografia:** distinções e relações em busca de estranhamentos. Signos Geográficos, Goiânia, V.1, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59454>. Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

SATIE, Anna. BRASIL cai cinco posições e agora é o 84º no ranking de IDH da ONU. *CNNBRASIL.COM.BR*, São Paulo, 15 dezembro 2020. Internacional. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2020/12/15/brasil-cai-cinco-posicoes-e-agora-e-o-84-no-ranking-de-idh-da-onu>. Acesso em: 19 de março de 2022.

STEREDOTH, Dirk. **Formação ajustada:** sobre a capitalização do humano na formação ajustada e sua administração total. In. DALBOSCO, C; MUHL, E; FLICKINGER, H.G. *Formação Humana (Bildung). Despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez Editora, 2019. p.113-142.

SUMÁRIO

Sobre os organizadores

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP - USP). Desenvolve pesquisas no Campo da Didática, Ensino Superior, Formação de professores, Ensino de Química, Ensino de Ciências e Metodologia da Pesquisa Científica.

E-mail: gfranchi_m@yahoo.com.br

Silmar José Spinardi Franchi

Professor Adjunto do Departamento de Ciências Exatas e Educação, do Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação, do Campus Blumenau da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Química Inorgânica, linha de pesquisa Química Inorgânica Medicinal, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Mestre em Química Inorgânica, linha de pesquisa Ensino de Química, com título obtido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no Instituto de Química. Licenciado em Química pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) no Instituto de Química de Araraquara. Têm experiência em síntese, caracterização e avaliação da reatividade de compostos de coordenação, no desenvolvimento de textos objetivando a contextualização do Ensino de Química e na gestão de cursos de graduação em Química. Desenvolve pesquisas nas áreas de Química Inorgânica, Ensino de Química, e Ensino Superior.

E-mail: silmar.franchi@ufsc.br

SUMÁRIO

Sobre os autores e as autoras

Aurélio Takao Vieira Kubo

Graduação em Letras pela UNIPAC; Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG; doutorando em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG.
E-mail: aureliokubo@gmail.com

Brenda Mourão Pricinoti

Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: brendapricinoti@yahoo.com.br

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PP-GCL/UENF).
E-mail: chmsouza@gmail.com

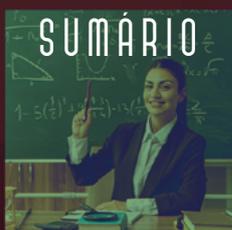
Cláudia Leão de Carvalho Costa

Graduação em Pedagogia pela UEMG e Direito pela UNIFEMM; Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG - Doutoranda em Estudos de linguagens pelo CEFET/MG.
E-mail: claudialeaotrabalho@gmail.com

Clévila de Souza Paula Nogueira

Graduanda em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Fluminense – UNIFLU – Campos dos Goytacazes/RJ.
E-mail: clevila@gmail.com

SUMÁRIO



Elizabeth Matilda Oliveira Williams

Fonoaudióloga, Especialista em Linguagem, Mestre em Educação (UFAM), Doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

E-mail: fgabethwilliams@hotmail.com

Fernanda Gomes da Silva Figueiredo

Graduanda em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Fluminense – UNIFLU – Campos dos Goytacazes/RJ.

E-mail: fegosifi@gmail.com

Franciele dos Santos

Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário do Sagrado Coração – Bauru com Intercâmbio universitário na Universidade Católica San Antonio de Murcia (UCAM), Espanha.

E-mail: fransantos967@gmail.com

Francisca Patrícia Pompeu Brasil

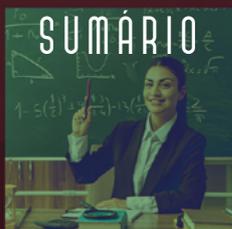
Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – Minas).

E-mail: pbrasilpompeu@gmail.com

Geraldo de Andrade Fagundes

Mestrado em Educação (FURB — 2016). Pós-Graduado em Docência no Ensino Fundamental, Médio e Superior (IESAD-2010). Graduação em Artes visuais Universidade Regional de Blumenau (FURB-2008). Pesquisador na área da Sociologia da Educação no que tange — estudo da Cultura Escolar, Habitus e Campo Social em Pierre Bourdieu, processos de dominação na educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, práticas educativas e produção simbólica na educação.

E-mail: geraldoandrade.arts@hotmail.com



Ginaldo Cardoso de Araújo

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH, da UNEB.
E-mail: garaujo@uneb.br

Hellen Cristina Picanço Simas

Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas e professora visitante na Universidade de Santiago de Compostela em 2022. Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2013); mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009); graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (2006). Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (2018). Pós-doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade do Norte de Tocantins (2022). Líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas e bolsista CNPq pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Membro da comissão de Línguas Ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN. Membro titular da Câmara de Assessoramento Científico FAPEAM (biênio 2022-2024). Atualmente desenvolve pesquisa relacionada à Políticas Linguísticas e Processos Educativos Amazônicos.

E-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br

Humberto Costa

Pós-doutorando em Educação (UFPR). Pós-doutorado em Engenharia e Gestão Industrial (Service Design) pela Universidade do Porto / Portugal. Doutor em Design (Service Design) e Doutor em Educação (Educação Estética), ambos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Filosofia (PUC-PR). Especialista em Design Instrucional para EaD (UNOESTE) e especialista em Leitura de Múltiplas Linguagens (PUC/PR). Graduado em Design do Produto. Produtor de conteúdos para EaD. Revisor e parecerista ad hoc. Designer Thinker na MJV Technology & Innovation.

E-mail: humbertocosta@gmail.com



Iamara Junqueira Sousa Carvalho

Mestranda do PPGELS / DCH / UNEB, Campus VI – Caetitê. Graduada em Letras – Habilitação em Português e Inglês – pela UNEB.

E-mail: iamarajunqueira@gmail.com

Ione Aparecida Neto Rodrigues

Doutoranda em Estudos de Linguagem-CEFET-MG; Mestre em Educação Tecnológica- CEFET-MG; Graduada em Pedagogia- UEMG; Especialista da Educação SEE-MG; Coordenadora Pedagógica - Faculdade Ciências da Vida- MG.

E-mail: ionerodrigues0912@gmail.com

Ivanéia Corrêa da Silva

Servidora pública, graduada em Gestão em Instituições de Ensino Superior pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Especialista em Gestão da Educação pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade da Amazônia – UNAMA.

E-mail: ivaneiacsilva@gmail.com

João Vítor Sampaio de Moura

Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás.

E-mail: contatomourajvs@gmail.com

Kátia Regina de Souza da Silva

Professora, graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade da Amazônia –UNAMA. Especialista em Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Pará – UFPA; em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará – UFPA; e em Educação Especial, Inclusiva e Libras pela Estratégico Sistema Educacional. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA; e graduanda em Pedagogia pela UNAMA.

E-mail: ktiareginasilva@yahoo.com.br

Ketilin Mayra Pedro

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília com doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona / Espanha (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE).

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Marília. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru. Atualmente é docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru. Desenvolve pesquisas científicas na área da Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação, Ensino Superior e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Leika Cristiane Ribeiro de Souza

Professora, graduada em Letras – Espanhol pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará – UFPA e Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia – UNAMA.

E-mail: leikaribeirodacosta77@gmail.com

Leonard Barreto Moreira

Professor do Programa de Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF) Instituto de Ciências da Sociedade de Macaé Departamento de Administração.

E-mail: leonardbarreto@id.uff.br

Liliana Souza da Silva Silveira

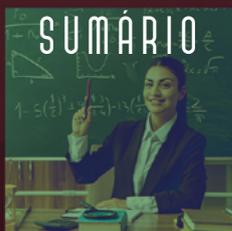
Graduação em Pedagogia pela FFBS, Especialização em Recursos Pedagógicos em Música pela UEMG, Mestrado em Educação pela PUC Goiás, aluna especial no doutorado em Estudos de Linguagens no CEFET-MG.

E-mail: lilianasilveira.saf@gmail.com

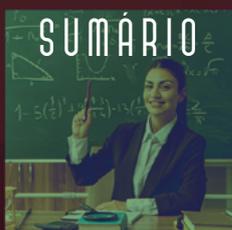
Lorraine Caroline Nicomedes

Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Pitágoras. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: lorrainenicomedes2@gmail.com



SUMÁRIO



Luiz Fernando Correia de Almeida

Bacharel em biblioteconomia (2017), Especialista Lato Sensu em Ensino de Ciências - Anos Finais do Ensino Fundamental “CIÊNCIA É DEZ!” pelo Instituto Federal do Amazonas e Mestre em educação (2019) ambos pela Universidade Federal do Amazonas, atualmente Analista superior – Bibliotecário SESI/AM.
E-mail: luizfernanalmeida@gmail.com

Lucas dos Santos Porto

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas – DCH, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus VI – Caetitê*. Graduado em Letras – Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa – pela UNEB. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Intervale.
E-mail: lucasportobrumado@hotmail.com

Marcos Alves Batista

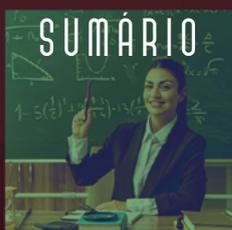
Mestrando do PPGELS / DCH / UNEB, *Campus VI – Caetitê*. Graduado em História pela UNEB. Graduado em Química pela Faculdade Campos Elíseos – FCE.
E-mail: marquinhos.iga@hotmail.com

Maria de Lourdes do Carmo Souza Duca

Mestranda do PPGELS / DCH / UNEB, *Campus VI – Caetitê*. Graduada em Letras – Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa – pela UNEB.
E-mail: marialcsduca@hotmail.com

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

Mestre e Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Graduação em Letras Espanhol pela Unimontes, em Letras Português pela Unimes, em Pedagogia pela UniFacvest; Pós-graduada em Língua Espanhola, em Língua Portuguesa pelo ISEIB, em Tradução do Espanhol pela Estácio de Sá, em Educação a Distância pela Unimontes.
E-mail: mflacerda@hotmail.com



Marinalva Nunes Fernandes

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO. Graduada em Pedagogia pela UNEB. Professora do PPGELS / DCH / UNEB, Campus VI – Caetité.

E-mail: mnfernandes@uneb.br

Marta Juvênia Navarro Caramelo

Mestranda do PPGELS / DCH / UNEB, Campus VI – Caetité. Graduada em Letras – Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa – pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNINTER.

E-mail: marta.caramelocte@hotmail.com

Moniki Aguiar Mozzer Denucci

Fonoaudióloga. Mestre e doutoranda em cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Pós-graduada em distúrbios da fala e linguagem (UNIG).

E-mail: moniki_denucci@hotmail.com

Murilo Rocha Ferreira

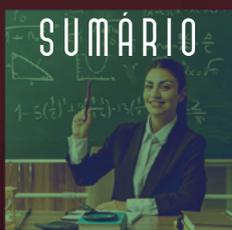
Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias –PPG-IEL, da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Graduado em Letras Português/Inglês pela Faculdade Cidade Aparecida de Goiânia – Faculdade. Graduado em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ariquemes – FIAR. Graduado em Direito pela Escola Superior Associada de Goiânia – ESUP.

E-mail: ferreira.murilorocha@gmail.com

Paulo Henrique Cavalcanti

Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com Mestrado em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), onde também cursou o Bacharelado em Teologia. É licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atua como Coordenador de Formação Cristã no Colégio Loyola, em Belo Horizonte, da Rede Jesuíta de Educação. Desenvolve pesquisa sobre docência, formação humana e adolescência.

E-mail: paulohenrique.cavalcanti@gmail.com



Rafael Vicente Ferreira

Graduado em Letras pelo CEFET-MG, Mestrando em Linguagens (Análise do Discurso) pelo Posling do CEFET-MG, Atividades profissionais: Colunista (cronista) da Revista Viva Grande BH, atua em produção editorial como projetos gráficos e editoração/diagramação de livros didáticos entre outros.

E-mail: rafaelvicenteferreira@gmail.com

Rauane Pessanha de Souza

Graduanda em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário Fluminense - UNIFLU – Campos dos Goytacazes/RJ.

E-mail: rauanepdesouza@gmail.com

Stefanne de Almeida Teixeira

Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: stefanne.almeida@gmail.com

Tania Stoltz

Pós-doutora pelos Archives Jean Piaget, em Genebra, Suíça (2007) e pós-doutora pela Alanus Hochschule, Alemanha (2011-2012). Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC/SP. Mestre em Educação (UFPR). Graduada em Pedagogia (UTP) e em Educação Artística pela Faculdade de Educação Musical do Paraná. Atua como professora com dedicação exclusiva na Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando como orientadora de dissertações e teses voltadas às discussões em torno dos pensamentos de Jean Piaget, Rudolf Steiner e Lev Vygotsky. Bolsista produtividade do CNPq.

E-mail: tania.stoltz@ufpr.br

Trajano Felipe Barrabas Xavier da Silva

Doutorando em Segurança e Saúde Ocupacional (UPorto/Portugal). Mestre em Gestão Ambiental pela (UP). Graduado em Farmácia (UFPR) e graduado em Design. Atua como professor (UNINTER, UNICESUMAR e UNIANDRADE) e coordenador de curso (Bacharelado Interdisciplinar em Saúde – UNINTER).

E-mail: trajanoxavier@gmail.com

Índice remissivo

A

abordagem qualitativa 8, 37, 38
 arte 17, 34, 35, 63, 75, 78, 109, 184, 191, 199, 229, 238
 artigos científicos 8, 17, 18, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 122
 atraso de fala 10, 144, 145, 148, 154, 156, 157, 158
 autism 162, 163, 170, 171, 172, 173, 176, 177
 autismo 11, 157, 171, 172, 179
 autonomia 12, 84, 102, 103, 104, 179, 209, 213, 233, 240, 241, 243, 247, 251, 256, 259, 260, 261

C

ciência aberta 81, 82, 83, 85, 86, 90, 93, 94, 95, 96, 97
 communication 163, 170
 comunicação 28, 30, 34, 65, 72, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 97, 105, 110, 118, 119, 131, 148, 150, 156, 158, 159, 206, 208, 218, 219, 231, 236, 237, 238, 244, 246, 264, 277
 constituição 42, 52, 80, 90, 96, 278
 covid-19 12, 241, 245, 265
 cultura 9, 11, 32, 54, 75, 81, 82, 83, 85, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 106, 202, 204, 212, 214, 215, 220, 224, 225, 229, 230, 234, 236, 237, 253, 271

D

desenvolvimento infantil 10, 145, 148, 160, 161

Design 9, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 161, 288, 293
 desigualdades 12, 168, 210, 214, 218, 248, 256, 260, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283

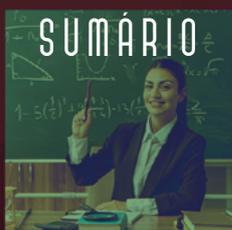
E

educação dialógica 182, 183, 195
 educação escolar 245, 254, 268, 269, 270, 271, 272, 276, 277
 Educação Infantil 8, 9, 10, 11, 30, 52, 53, 99, 102, 104, 106, 114, 122, 123
 educational system 164
 Ensino Fundamental 9, 52, 99, 102, 104, 105, 108, 114, 122, 143, 184, 196
 ensino híbrido 11, 241, 242, 244, 245, 258, 259, 260, 261, 263
 ensino remoto 10, 118, 132, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 255, 256, 258, 263
 era digital 11, 144, 160, 225
 escrita silábica 10, 117, 118, 133, 139, 141
 Estado da Arte 8, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

F

formação docente 8, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 99, 100, 101, 102, 103, 104
 formação humana 12, 52, 184, 253, 254, 268, 269, 270, 271, 272, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283

SUMÁRIO



SUMÁRIO

G

globalization 165

H

humanização 12, 184, 195, 233, 240, 241, 243

I

inclusive education 163, 164, 166, 169, 172

L

liberdade 11, 82, 102, 103, 182, 183, 191, 192, 198, 223, 228

linguagem 10, 78, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 140, 143, 147, 149, 150, 153, 154, 157, 159, 160, 161, 185, 188, 190, 191, 197, 198, 203, 217, 218, 226, 228, 233, 235, 279

literatura 10, 11, 12, 19, 63, 64, 65, 66, 75, 89, 105, 109, 112, 145, 147, 157, 158, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 196, 198, 199, 204, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 269

literatura digital 11, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 234, 237, 238, 239

livro eletrônico 11, 225, 232, 237

M

metodologia 8, 9, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 81, 121, 122, 131, 143, 204, 244, 269

mídias digitais 10, 144, 145, 155, 156, 158, 249

multiletramentos 11, 240, 241, 243, 245, 256, 257, 262, 263, 265, 267

N

nativos digitais 145, 146, 160, 161, 226

novos leitores 11, 224, 225, 229, 230, 237, 238

P

pandemia 12, 158, 241, 245, 252, 256, 258, 262, 263, 265, 266, 267, 273

pesquisa acadêmica 8, 37, 55

pesquisas em educação 17

pesquisas sobre trabalho 8, 36, 37, 38, 47, 48, 52, 55

private school 163, 172, 173

processo educacional 40, 74, 80, 82, 83, 96, 253, 279, 280

processo evolutivo 10, 118, 125, 138

produção de conhecimento 25, 27, 81, 229

S

school's experience 163, 172

Sertão Produtivo 8, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 49, 50, 54, 55

sociedade 9, 23, 41, 58, 82, 83, 89, 91, 94, 95, 108, 113, 145, 146, 158, 165, 166, 168, 190, 199, 203, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 219, 226, 231, 234, 236, 237, 246, 248, 253, 254, 256, 258, 260, 264, 270, 276, 277, 283

T

tecnologia 11, 63, 82, 96, 106, 112, 145, 146, 149, 157, 158, 160, 161, 225, 231, 232, 233, 237, 243, 249, 253, 263, 264, 266

V

violência 11, 51, 113, 192, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 220, 221

COLEÇÃO
ASPECTOS
DA EDUCAÇÃO

www.pimentacultural.com

TEMAS EM EDUCAÇÃO

entre questões recorrentes e possibilidades

