

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Ano 16
Número 41
Volume 4
ISSN –1809-3264**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2020

2020

2020

2020

NITERÓI - RJ

Revista Querubim 2020 – Ano 16 n°41 – vol.4. – 108 p. (junho – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Iraci Nobre da Silva – Escrita acadêmica: um olhar para estratégias retóricas em introduções de artigos de campos disciplinares diferentes	04
02	Irakelly Lima da Costa et al – Atendimento humanizado aos usuários surdos nas Unidades Básicas de Saúde	12
03	Ivone Colú Frederico Panzarin Clara e Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne – Estratégias facilitadoras da aprendizagem com enfoques psicopedagógicos: inserção da tipologia narrativa gibi	22
04	Izabel Cristina Leite de Lima et al – O jovem e o mundo do trabalho: uma análise do programa de apoio à formação estudantil no contexto da educação profissional e tecnológica	30
05	Jair Stangler – Procedimentos de leitura cabalística na escrita de Jorge Luis Borges	38
06	Jancen Sérgio Lima de Oliveira – Tentativas de acerto: uma análise dos desvios da norma padrão de alunos do ensino fundamental em escolas públicas	48
07	Jéssica Aparecida Leal dos Santos e Claudia Maria Petchak Zanlorenzi – Produção de textos no 1º ciclo de alfabetização: a hiposegmentação e hipersegmentação	55
08	João Carlos da Silva – Concepção de educação do apostolado positivista do Brasil (1881-1927)	62
09	João Henrique Lara Ganança – A prefixação entre a composição e a derivação: esboço de critérios para a construção de um protótipo prefixal	73
10	Jonilson Costa Correia et al – O estágio como lugar de aprendizagem para os estudantes do curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão	79
11	José Rosa de Freitas Junior et al – Caracterização da equipe Nardini <i>Evolution Fight Team</i> e contribuições do Jiu Jitsu no desenvolvimento pessoal dos seus praticantes	86
12	Juliana da Silva Paiva e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra – Território virtual: experiências da avaliação do IFPB para consolidação da EAD	101

ESCRITA ACADÊMICA: UM OLHAR PARA ESTRATÉGIAS RETÓRICAS EM INTRODUÇÕES DE ARTIGOS DE CAMPOS DISCIPLINARES DIFERENTES

Iraci Nobre da Silva¹

Resumo

Este estudo objetiva apresentar discussão sobre a escrita acadêmica, enfatizando as estratégias retóricas em introduções de artigos de graduandos dos cursos de letras e história. O *corpus* é constituído por quatro introduções de artigos, sendo duas de cada curso. A metodologia centra-se no modelo *CARS*, por Swales (1990). Os resultados sinalizam que os autores dos artigos caminham na direção do modelo supracitado, com nossas adaptações. Isso nos leva a concluir que as duas áreas seguem as orientações no nível da recepção e compreensão do modo como produzem e organizam seus conhecimentos de gêneros acadêmicos, com especificidades de cada campo disciplinar.

Palavras-chave: Escrita. Gênero. Estratégias Retóricas.

Abstract

This study aims to present discussion about academic writing, emphasizing the rhetorical strategies in introductions of articles by undergraduates of letters and history courses. The corpus consists of four introductions of articles, two from each course. The methodology focuses on the *CARS* model by Swales (1990). The results indicate that the authors of the articles are moving towards the above model, with our adaptations. This leads us to conclude that both areas follow the guidelines at the reception and understanding level of how they produce and organize their knowledge of academic genres, with specificities of each disciplinary field.

Key words: Writing. Genre. Rhetorical Strategies.

Introdução

A necessidade de volver um olhar para a escrita acadêmica, nas últimas décadas, tem possibilitado o desenvolvimento de pesquisas, ampliando os horizontes neste vasto campo de investigação. Isso impulsionou a conquista de grande adesão de estudiosos no âmbito internacional e no contexto brasileiro. Para aportes teóricos, destacamos, na esfera internacional, os postulados de Bawarshi e Reiff (2013); Bazerman (2011); Miller (1984) e Swales (1990) e no Brasil, as pesquisas de Bezerra (2017); Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012); Marcuschi (2008); Motta-Roth (2010). O *corpus* é constituído por quatro introduções de artigos de graduandos de uma universidade pública. São bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBIB. A metodologia de análise, centra-se no modelo *CARS*, Swales (1990), com nossas adaptações. Nosso objetivo é apresentar uma discussão sobre a escrita acadêmica, enfatizando as estratégias retóricas em introduções de artigos científicos de graduandos dos cursos de letras e história. O artigo encontra-se estruturado em três seções. A primeira trata da noção de gêneros. A segunda traz concepções sobre a escrita acadêmica, o gênero artigo e a estratégia retórica da seção introdutória. A terceira descreve o modelo *CARS*, preconizado por Swales, com adequações à aplicabilidade e os resultados da análise do *corpus*.

¹ Doutoranda em ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco), Professora assistente na Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Coordenadora do subprojeto PIBID/CAPES intitulado Reescrita e retextualização de gêneros textuais: uma proposta para a prática pedagógica no ensino de língua portuguesa. Orientadora do Programa de Iniciação Científica PIBIC/FAPEAL.

Esta pesquisa é relevante por abordar uma concepção gêneros, a qual os compreende como modos de reconhecer, responder, agir em situações recorrentes. Essa noção exige um estudo para além de caracterizações e traços formais, vistos sob a ótica da “compreensão, funcionamento na sociedade e a relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”, (MARCUSCHI, 2008, p. 10-12). É necessário direcionar um olhar para a escrita acadêmica, visto que escrever através de gêneros, tem contribuído para lidar com as peculiaridades da escrita situada – uma forma de ir além do processo das particularidades da etnografia para entender o modo como o gênero é percebido e utilizado em situações de comunicação.

A noção de Gênero

Nossos discursos se dão em forma de textos, centralizados e materializados nos diversos gêneros que produzimos conscientemente, ou inconscientemente, o que nos permite a comunicação. Os gêneros, segundo Miller (2012), servem como mediadores entre o público e o privado, conecta o singular (as intenções) e o recorrente (exigência social). Os gêneros também são organizadores de nossas atividades sociais. Quando se trata da definição de gênero ou se levam em consideração os critérios definidores do gênero, é difícil chegar a um consenso em virtude da complexidade das questões envolvidas, tanto terminológicas quanto conceituais.

Já parece ser consenso a ideia de que os gêneros, conforme sublinha Bezerra (2017, p.33), “entraram na ordem do dia para estudo, pesquisa e ensino de língua”, como demonstram as pesquisas, no contexto nacional e internacional. Embora, segundo Silva e Bezerra (2014, p.17), “precisar os significados do termo gênero e as possibilidades de atuação pedagógica que ele propicia, é tarefa bastante complexa”, devido a questões envolvidas tanto no plano de terminologias, quanto nos aspectos conceituais. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos, (BAZERMAN, 2011). As concepções de gênero, nas diferentes abordagens de análise já parecem hoje concordar com a visão de gênero como ação social e não meramente como entidade formal.

O conceito de gênero, no Brasil, tem circulado em maior intensidade na esfera acadêmica desde o final da década de 90. Nos dizeres de Bawarshi e Reiff (2013, p.17), ao apresentarem um panorama a respeito das pesquisas sobre gêneros, “a síntese brasileira foi dinamizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (PCN) e pelo Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, SIEGT – 2003”. Sobre a síntese brasileira, Bezerra (2017) considera problemática a possibilidade de uma síntese como uma perspectiva unificada. Para o autor, há no Brasil, “uma significativa complexidade e ecletismo nas abordagens de gêneros por autores brasileiros, ao lado da adesão a perspectivas específicas e diferenciadas” (BEZERRA, 2017, p.87-88).

As discussões aqui abordadas pautam-se, principalmente, nos postulados de Swales (1990). Do ponto de vista desse autor, um gênero “compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo, constituem a razão do gênero”, (1990, p 58). Nessa compreensão, o propósito comunicativo é entendido como o traço definidor de gênero. É o propósito comunicativo que molda o gênero, determina a estrutura interna, impõe limites quanto às possibilidades de ocorrências linguísticas e retóricas. Os membros da comunidade na qual o gênero é praticado compartilham do mesmo propósito comunicativo. Askehave e Swales (2001) rediscutem a noção de propósito comunicativo e, a partir dessas discussões o propósito comunicativo passa a ser uma etapa entre uma série de outras no processo de análise do gênero, não mais concebido como o critério privilegiado, mas para Araújo (2006), já é uma espécie de ‘patrimônio teórico’ da emergente área da Análise de Gêneros.

Os gêneros “aparecem como veículos comunicativos usados para a consecução de determinados fins” (SWALES,1990, p. 46). Quando falamos, sempre nos utilizamos, de alguma forma algum gênero, por essa razão, moldamos nossa fala às formas do gênero. “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana[...] o repertório de gêneros do discurso cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. (BAKHTIN, 2010, p. 262). Os gêneros viabilizam nossa comunicação. Sem os gêneros, “a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN 2010, p. 283), se cada vez que precisassem interagir, tivessem que criar novas formas de interação linguística e discursiva.

A escrita acadêmica e o gênero artigo

Escrever academicamente constitui um trabalho complexo, visto que, na universidade, os graduandos se deparam com um grande dilema: de um lado, espera-se que os estudantes tenham, em seu repertório, o domínio da leitura e da escrita advindo da educação básica e apresentem as competências e habilidades linguísticas devidas para além dos conhecimentos construídos na vida escolar prévia. Isso gera uma situação conflituosa para muitos estudantes que têm o primeiro contato com o letramento acadêmico, haja vista ser a linguagem científica bem mais complexa, reflexiva e preserva as convenções formais específicas daquele contexto. No que concerna às convenções que regem os textos acadêmicos, cabe salientar que

Los textos académicos se caracterizan, por ser altamente elaborados, por utilizar un registro formal de la lengua y por presentar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico. Estos textos tienden a ser caracterizados por un conjunto de rasgos lingüísticos y tramas textuales prototípicas que se acercan, muchas veces, al discurso científico, pero en que tiende a prevalecer un andamiaje didáctico con fines educativos (NAVARRO; BROWN, 2014, p. 78-79)

O texto acadêmico, mais especificamente o artigo científico, é produzido com a finalidade de divulgar resultados para disseminação de informações entre pesquisadores, por isso está exposto a avaliações, críticas daqueles a quem são submetidos, seja o professor ou pareceristas. Fazer parte de uma comunidade discursiva requer o domínio das convenções vigentes naquele contexto, não apenas ao conhecimento relevante, específico daquela esfera, mas também à forma de uso da linguagem adequada àquela realidade. Para se inserir nas práticas de letramento no contexto acadêmico, o estudante, como destaca Lêdo (2013, p.59) “vai se familiarizando não somente com as formas de ler e escrever, mas com as maneiras de pensar, agir e compreender dessa comunidade, para se adequar às exigências de sua audiência”. Para tanto, é importante conciliar o estoque de saberes, provenientes de vivências prévias, com as formas discursivas específicas do meio universitário. A esse respeito, Lêdo (2013, p. 57) acrescenta que “os estudantes levam para a universidade além dos letramentos escolares, os letramentos informais com os quais tiveram contato para a construção de um novo tipo de letramento”, importante para a aquisição do letramento, específico do ambiente acadêmico.

Na universidade, os estudantes vão se familiarizando com os discursos específicos peculiares de cada campo disciplinar. Cada área possui suas concepções sistematizadas em forma de disciplinas diversas, e cada disciplina, reconhece Bazerman (2014, p.11), “cria novas formas de ver o mundo, novas formas de pensar suas problemáticas novas formas de atuar diante delas”. É essencial que o estudante possa adaptar-se à disciplina e ao campo de conhecimento para pensar e direcionar uma maior atenção, uma nova forma de ver essa disciplina, metaforizada por Bazerman (2014, p.12) como “algo semelhante a um conjunto de lentes mágicas que o pesquisador deseja ver detalhes que nunca havia percebido”, e assim mergulhar nessa magia para compreender a importância desses detalhes e como se ajustam às ideias mais complexas, para compor o discurso conforme as especificidades dos diferentes campos.

Conforme Hyland (2000), os gêneros são sensíveis a variações nas mais diversas esferas de uso. As disciplinas são espécies de sistemas em que as crenças e as práticas interagem com normas, nomenclaturas, campos de conhecimentos, conjuntos de convenções, objetos e metodologias de pesquisa. Esses sistemas se constituem em uma cultura disciplinar que se manifesta pelos respectivos discursos disciplinares de áreas que são diferentes entre si em relação ao conhecimento, aos seus objetivos, aos seus comportamentos sociais e às suas relações de poder. É importante compreender, por exemplo, a produção, a circulação e o consumo de gêneros como práticas institucionais particulares para entender o modo como as diferentes áreas disciplinares constroem seus conhecimentos, crenças, objetos de estudo, métodos e formas de interação. Os gêneros que são praticados na comunidade acadêmica constituem um espaço onde a cultura disciplinar é construída.

A produção acadêmica contemporânea, no tocante à maneira de pensar os gêneros, a aplicação do conceito em contextos diversos e propostas pedagógicas, como salienta Marcusch (2008, p. 147), está “na moda”. São várias as abordagens por meio das quais o tema é estudado, discutido e analisado na atualidade. Fazer pesquisa, no contexto universitário, constitui um grande desafio para estudantes. São evidentes as dificuldades de domínio da escrita acadêmica, sobretudo quando se trata de artigo científico. Este gênero, para Swales (2004), associa-se a gêneros escritos que se referem a investigações com apresentação de descobertas, discussões sobre questões teóricas e metodológicas.

O artigo apresenta ao leitor os três momentos da pesquisa: levantamento de hipóteses ou problemas, metodologia de coleta dos dados, análise e interpretação dos dados e resultados, Motta-Roth (2010). É imprescindível para o autor desenvolver atividades como: selecionar bibliografia; refletir sobre estudos anteriores na área da pesquisa; elaborar uma abordagem para o exame do problema; delimitar e analisar um conjunto de dados; discutir e avaliar os resultados do estudo; concluir e elaborar generalizações, conectando aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão.

A introdução do artigo tenta deixar o leitor informado sobre o texto que virá e instigar a conhecer o artigo na íntegra, por meio dos propósitos comunicativos: anunciar o assunto a ser abordado, justificar a elaboração do estudo, e os procedimentos adotados, Motta-Roth (2010). É importante deixar claro: objetivo da pesquisa, a contextualização do tema trabalhado de acordo com a área em que o estudo está inserido, revisão de itens da pesquisa prévia e as generalizações sobre o assunto a ser abordado.

A delimitação desses movimentos retóricos na introdução segue as “convenções estabelecidas, e os padrões são observados rigorosamente pelos cientistas e outros acadêmicos em várias disciplinas” (BHATIA, 1993, p.37). A revisão de literatura situa o trabalho dentro da área maior de pesquisa e define os aportes teóricos pertinentes.

O modelo CARS e Análise dos dados

A análise está amparada no modelo *CARS* (*Create a Research Space*), proposto por Swales (1990). O modelo é maleável e pode sofrer alterações nas diferentes áreas de conhecimento. Swales (1990) faz uma representação esquemática da unidade introdutória do artigo, por meio de *moves* e *steps* (no Brasil, unidade e passos), conforme descrição na tabela que segue:

Tabela 1: Os Movimentos Retóricos

Movimentos	Passos			
	Passo 1	Passo 2	Passo 3	
Mov. 1 Estabelecer o Território	Estabelecer a importância da pesquisa e/ou	Fazer generalização sobre o assunto e/ou	Revisar itens de pesquisa prévia	
	Passo 1A ou	Passo 1B ou	Passo 1C ou	Passo 1D
Mov. 2 Estabelecer o Nicho	Contra argumentar	Identificar lacuna/s no conhecimento	Fazer questionamento	Continuar a tradição
	Passo 1A	Passo 1B	Passo 2	Passo 3
Mov. 3 Ocupar o Nicho	Esboçar os objetivos ou	Anunciar a presente a pesquisa	Apresentar os principais resultados	Indicar a estrutura do artigo

Fonte: Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 30), com adaptação nossa

Para Swales(1990), o que faz um modelo ser bom é ser relativamente simples, flexível, funcional, possível de uso, e estar fundamentado em *corpora* de dados do mundo real. O modelo *CARS* tem sido bem sucedido em termos descritivos e pedagógicos.

Análise e discussão dos resultados

Analisamos um *corpus* constituído por quatro introduções de artigos de estudantes de uma Instituição de Ensino Superior pública (IES), sendo duas do curso de letras e duas de História. As amostras foram disponibilizadas pelos professores/coordenadores dos referidos cursos. A metodologia segue o modelo *CARS* por Swales (1990). Utilizamos os códigos: L1e L2 para artigos de Letras e H1e H2 para os artigos de História. Como podemos observar, nas tabelas 2, 3 e 4, a seguir:

Tabela 2: Movimento Retórico 1

Infor.	Movimento Retórico 1: Estabelecer o Território		
	Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa	Passo 2 Fazer generalização sobre o assunto	Passo 3 Revisar itens de pesquisa prévia
L1		Atualmente, as escolas públicas brasileiras sofrem com os baixos índices de desenvolvimento educacional, apontados pelos resultados da Provinha Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio.	
L2		O ensino superior brasileiro se apoia no tripé: ensino, pesquisa e extensão.	
H1		Existe uma lenda, veiculada na região que versa sobre a fundação do município.	
H2		Depois de um período de silenciamento oficial, os povos indígenas no Nordeste se mobilizaram, para afirmarem suas identidades e direitos [...]	

Tabela 3: Movimento Retórico 2

Infor.	Movimento Retórico 2: Estabelecer um Nicho			
	Passo 1A Contra argumentar	Passo 1B Identificar lacuna/s no conhecimento	Passo 1C Fazer questionamento	Passo 1D Continuar a tradição
L1		O ensino de língua portuguesa não é voltado para a produção textual, devido ao excesso de conteúdos gramaticais que devem ser abordados nesta disciplina.		
L2				
H1			Como podemos perceber, a história de Palmeira dos Índios está intimamente ligada a dos índios Xucuru-Kariri. Mas será que esta lenda é digna de confiança? Ou isso a torna uma verdade aceitável?	
H2				

Tabela 4: Movimento Retórico 3

Infor.	Movimento Retórico 3: Ocupar um Nicho			
	Passo 1A Esboçar os objetivos	Passo 1B Anunciar a presente a pesquisa	Passo 2 Apresentar os principais resultados	Passo 3 Indicar a estrutura do artigo
L1	Este trabalho discute letramento como prática social e educacional, e a influência que os multimeios didáticos têm para o aprimoramento da produção textual no ensino fundamental I.		Através do <i>corpus</i> , foi possível detectar dificuldades de pontuação, acentuação gráfica e problemas de coesão e coerência textual.	
L2	O presente artigo busca fazer uma breve reflexão acerca dos estudos saussurianos, e destacar relevantes contribuições de Saussure para os estudos da língua/linguagem.			
H1				
H2	Discutiremos a política de alianças entre índios e o missionário Pe. Alfredo Dâmaso no processo de mobilizações indígenas em Pernambuco,	“No presente estudo fazemos uma abordagem sobre a importância da atuação de Padre Alfredo Dâmaso no processo de mobilizações indígenas no nordeste”		

Ao observar as recorrências dos passos nos movimentos, verifica-se que houve maior incidência no Movimento 3, com uma preferência dos autores pelos Passos 1A e 1B. No Movimento 1, numa escala decrescente, percebe-se a preferência pelo Passo 2, realizado pelos quatro graduandos. Por fim, no Movimento 2, houve preferência pelos passos: 1B e 1C, sendo 1B, realizado por L1 e 1C, realizado por H1. Os resultados estão dispostos no quadro II, a seguir:

Quadro II

MOVIMENTOS RETÓRICOS		INFORMANTES			
		L1	L2	H1	H2
M.R⁴ 1: Estabelecer o Território	Passo 1 Estabelecer a importância da pesquisa				
	Passo 2 Fazer generalização sobre o assunto	X	X	X	X
	Passo 3 Revisar itens de pesquisa prévia				
M.R 2: Estabelecer um Nicho	Passo 1 A Contra argumentar				
	Passo 1 B Identificar lacuna/s no conhecimento	X			
	Passo 1 C Fazer questionamentos			X	
	Passo 1 D Continuar a tradição				
M.R 3: Ocupar um Nicho	Passo 1 A Esboçar os objetivos	X	X		X
	Passo 1 B Anunciar a presente a pesquisa				X
	Passo 2 Apresentar os principais resultados	X			
	Passo 3 Indicar a estrutura do artigo				

Conclusão

A partir das discussões abordadas, percebemos o quanto as atuais teorias de análise de gêneros vêm favorecendo à realização de novos estudos neste campo de investigação. Cada passo representa uma nova descoberta por meio das reflexões que se conferem ao longo da pesquisa. Os resultados revelam que os autores dos artigos dos cursos de letras e história caminham na direção do modelo *CARS*, com nossas adaptações. Isso nos leva a concluir que as duas áreas seguem as orientações no nível da recepção e compreensão do modo como produzem e organizam seus conhecimentos de gêneros acadêmicos, com as especificidades de cada campo disciplinar.

Referências

- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p.195-212, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro. Questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.
- HYLAND, K. **Disciplinary discourse: social interactions in academic writing**. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NAVARRO, F.; BROWN, A. Lectura y escritura de géneros académicos: conceptos básicos. In: ALZARI, I. (et.al.). Manual de escritura para carreras de humanidades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Nova York: Cambridge University Press, 1990 [13 printing, 2008].

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

ATENDIMENTO HUMANIZADO AOS USUÁRIOS SURDOS NAS UNIDADES BÁSICAS DE SAÚDE

Irakelly Lima da Costa²
Núbia Regia de Almeida³
Floriete Assunção Ribeiro⁴

Resumo

Este estudo apresenta a forma de atendimento desempenhada pelas Unidades Básicas de Saúde/UBS destinadas aos usuários que apresentam deficiência auditiva e surdez. As UBS possuem papel importante dentro da comunidade. Por ser a porta de entrada para os serviços prestados em saúde é primordial que elas possuam todas as condições necessárias para atender aos mais variados perfis de pacientes de acordo com suas necessidades. Os direitos dos deficientes auditivos e surdos estão assegurados em nosso ordenamento jurídico, sendo um deles, o de receber serviços de qualidade em saúde. Trata-se de um estudo bibliográfico que consiste na análise de artigos, livros e revistas que abordam essa temática. Verificou-se que o atendimento a esses usuários é precário, pois na maioria das vezes, não há profissionais da saúde capacitados em Libras para estabelecer a comunicação.

Palavras-chaves: Atendimento. Deficientes auditivos. Surdos. UBS.

Resumen

Este estudio presenta la forma de atención brindada por las Unidades Básicas de Salud / UBS para usuarios con pérdida auditiva y sordera. Las BHU juegan un papel importante dentro de la comunidad. Como son la puerta de entrada a los servicios de salud, es esencial que tengan todas las condiciones necesarias para satisfacer los más variados perfiles de pacientes según sus necesidades. Los derechos de los oyentes y sordos están garantizados en nuestro sistema legal, uno de los cuales es recibir servicios de salud de calidad. Este es un estudio bibliográfico que consiste en analizar artículos, libros y revistas que abordan este tema. Se descubrió que el servicio a estos usuarios es precario, porque la mayoría de las veces, no hay profesionales de la salud capacitados en Libras para establecer la comunicación.

Palabras-clave: Asistencia. Deficiencia auditiva. Sordos. UBS.

Introdução

Inclusão social é um assunto que tem sido bastante debatido nos últimos anos, o preconceito ainda é vivido e propagado, mas ações e programas destinados a combater as discriminações têm sido cada vez mais atuantes, principalmente no que concerne às pessoas com deficiência, com a aprovação da lei nº 13.146, de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no ano de 2015, o Brasil conseguiu garantir mais direitos que já são assegurados pela Constituição Federal e pelos direitos da pessoa humana.

² Tecnólogo em Gestão Hospitalar pela Faculdade Católica Dom Orione.

³ Doutora em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. Professora na Faculdade Católica Dom Orione.

⁴ Especialista em Libras pela UCAMPROMINAS, Graduada em Letras-Libras e Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará e Professora efetiva da rede municipal de Tucuruí/PA.

Apesar disso, as leis, os governantes e a sociedade, não conseguiram erradicar toda a discriminação sofrida pelos por estes indivíduos, isso é algo que precisa não somente de leis ou meras ações, mas sim, de uma verdadeira conscientização que deve começar no berço, passando por toda a vida escolar e enraizando principalmente nos cursos de graduação, especialmente os da área da saúde que trabalham cotidianamente com pessoas deficientes.

É necessário que os profissionais da saúde saibam lidar com pessoas com deficiência de modo que consigam atendê-las de forma humanizada, respeitando suas peculiaridades e especificidades, sendo éticos e oferecendo um atendimento de qualidade. Nesse sentido, este trabalho aborda como é realizado o atendimento nas UBS (Unidades Básicas de Saúde) destinado às pessoas com deficiência auditiva e às pessoas surdas. Portanto, foi averiguado se o atendimento destinado a elas é adequado, humanizado, se os profissionais estão preparados para atendê-las. Dessa forma, procurou-se também identificar quais os desafios enfrentados por estes profissionais, se há recursos, materiais e equipamentos adequados a atender os deficientes auditivos e os surdos. Para tanto, procurou-se identificar, nas Unidades básicas de Saúde (UBS) por meio dos em estudos já realizados a respeito dessa temática, as matrizes desse trabalho, a forma de atendimento ofertada às pessoas com deficiência auditiva e pessoas surdas e os desafios enfrentados por essas UBS e pelos próprios usuários.

Este trabalho se constitui como um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa. Para tanto foi embasado em materiais bibliográficos o que consiste em livros, revistas, artigos, teses, monografias, entre outros autores que abordam sobre o tema. Utilizaram-se também dados documentais a partir de fontes confiáveis com a finalidade de assegurar a credibilidade das informações. Ao todo foram 11 artigos que tratam sobre a temática, entre eles livros, monografias e revistas, além de três decretos leis que dão respaldo ao artigo e também a Constituição da República de 1988.

Tem-se como principal objetivo neste trabalho analisar os atendimentos nas UBS aos deficientes auditivos, verificando como se encontra esse atendimento, analisando os pontos negativos a serem melhorados e discutindo sobre o que deve ser feito para que esses deficientes sejam atendidos da melhor forma possível.

Esse assunto é importante, principalmente por tratar de algo primordial a um indivíduo como é a saúde, é nosso dever como sociedade assegurar os melhores recursos àqueles que precisam. A nossa lei máxima (Constituição Federal de 1988) assegura o direito de igualdade a todos os cidadãos brasileiros, e para atingir essa igualdade é necessário ter equidade, tratar os desiguais de maneira a atender as suas desigualdades para que dessa forma eles tenham condições de atingir os mesmos patamares que os demais cidadãos. Diante disso, é relevante estudar as UBS por ser ali o ponto primeiro, ou melhor, o ponto basilar da saúde da família, onde se vê as ações de prevenção e de acompanhamento médico. Desta forma, questionamos, como tem sido e como melhorar o atendimento aos deficientes auditivos nas Unidades Básicas de Saúde? Pois as UBS devem dar primordial atenção àqueles que necessitam mais, por isso é necessário que essas unidades estejam preparadas para atender aos deficientes auditivos e surdos, não apenas lhes suprimindo suas necessidades, mas os atendendo de forma humanizada, de modo que eles possam se sentir acolhido, pois são pessoas que possuem especificidades e merecem tratamentos diferenciados.

Direitos e garantias das pessoas com deficiência

Para adentrar melhor no atendimento desempenhado aos usuários surdos pelas Unidades Básicas de Atendimento (UBS) é preciso conhecer alguns direitos e garantias que as pessoas com deficiência possuem, especialmente, os surdos, desta forma poderemos ser capazes de averiguar se tais direitos estão sendo esquecidos ou atendidos por estas unidades.

Há muito tempo a discriminação contra os deficientes era “aceita”, pois a deficiência era encarada como um problema da pessoa, que estava passando por isso devido a castigos divinos ou como culpa dos indivíduos. Portanto, termos como: pernetá, caolho, mongoloide, débil mental, mudinho eram constantemente usuais, pois os deficientes não eram vistos como pessoas normais, os indígenas, por exemplo: sacrificavam seus filhos que nasciam com alguma deficiência visto que não possuíam o direito de viver devido a sua limitação. (PALUMBO, 2012).

No nosso ordenamento jurídico a algum tempo atrás baseado nas normas da ONU não possuía um conceito coerente para a pessoa com deficiência, pois utilizava ainda o termo “portadora” o que segundo a ONU não seria um termo apropriado, mas somente utilizar a expressão “pessoa com deficiência”, o termo portador dá uma conotação de preconceito e por isso em convenções da ONU esse termo foi deixado de lado. O problema da deficiência não deve ser entendido como um problema do indivíduo, mas sim da sociedade em geral, se resulta da interação entre o indivíduo deficiente com o ambiente e o meio em que ele vive, apesar de não termos uma sociedade ainda preparada para lidar com todos os desafios da deficiência, é necessário que essa temática esteja sempre presente em instituições públicas como escolas, hospitais, presídios, universidades etc.

O preconceito em relação às pessoas com deficiência ainda é bastante propagado, provocando nelas o sentimento de inferioridade. De acordo com Brito, Custódio e Trindade (2010), o preconceito como a própria palavra diz, é um conceito antecipado, sem base e estrutura, um pré-julgamento sem fundamentos motivados por questões emocionais. Neste sentido, podemos dizer que preconceito nada mais é que uma visão negativa que uma determinada pessoa tem de outra sem ao menos conhecê-la direito, como dito anteriormente, é um pré-julgamento sem fundamentos.

Essa discriminação faz com que indivíduos com deficiência se sintam menosprezados e não possuidores de direitos, visto que a sociedade dita “normal” quer excluí-los do convívio, porém o que alguns não sabem é que a legislação defende esses indivíduos contra qualquer ataque que possa caracterizar como discriminação, pois pelo princípio da igualdade e isonomia tal conduta se torna inaceitável.

Com a aprovação da lei 13.146 de 2015 vários direitos foram garantidos às pessoas com deficiência, não se pode dizer que foi uma novidade, pois esses direitos estão preconizados na Constituição Federal, nos regulamentos da ONU e em vários outros decretos-leis.

O artigo segundo desta lei nos traz um conceito do que vem a ser a pessoa com deficiência.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Essa lei trouxe mudança inclusive para a expressão “pessoa portadora de deficiência”, pois trouxe o termo que segundo a ONU é o correto a ser utilizado, desta forma entendemos que pessoa com deficiência é aquela que devido a algum impedimento que pode ser físico, mental, intelectual e sensorial encontra barreiras que obstruem a sua total acessibilidade a alguma determinada ação que queira desempenhar, não possuindo condições para a realização de tarefas plena e efetiva.

O artigo quarto dessa mesma lei vem evidenciar algo que já está preconizado na própria Constituição Federal, mas torna-se pertinente evidenciar, de forma específica, aos deficientes que é o direito à igualdade, de maneira que o deficiente não seja objeto de nenhuma ação discriminatória por nenhum motivo, devendo ser respeitado e tratado de forma igual conforme suas condições. É importante salientar que a igualdade não se refere meramente à ação pura e simples de tratar todos da mesma forma, mas sim de caracterizar e individualizar as condutas de maneira que mesmo reconhecendo as limitações das pessoas com deficiência elas sejam tratadas na medida proporcional às suas condições, isso é igualdade, reconhecer as limitações, mas saber ponderar, pois todos devem ter seus direitos respeitados sem exceções e, é dessa forma que os deficientes conseguem ganhar o seu espaço.

A acessibilidade também é um direito garantido nesse estatuto (Lei 13.146/15), trata-se de um direito básico de locomoção, é necessário que os órgãos públicos, as ruas, praças e todos os ambientes de uso público e coletivo sejam acessíveis às pessoas com deficiência em todas as suas formas, inclusive aos surdos, os atendimentos em ambientes públicos devem possuir mecanismos que garantam a comunicação efetiva entre eles, ou seja, que eles possam se comunicar efetivamente em sua Língua materna que é a Libras. A Libras é uma sigla brasileira que significa Língua Brasileira de Sinais, trata-se de uma forma diferente de se comunicar. Ela utiliza-se de uma linguagem verbal que emprega signos linguísticos representados por sinais para transmitir aos receptores a mensagem que estes querem difundir.

No que concerne ao atendimento prioritário em todos os ambientes públicos ou privados, identifica-se, na maioria das vezes, que os deficientes possuem limitações e por isso carecem de atenção diferenciada, principalmente, nos ambientes responsáveis por cuidar da saúde deles. Para propiciar capacitação aos prestadores de serviço, a lei assegura em seus artigos 9 e 18, §3º, capacitações aos profissionais de saúde para que eles desenvolvam competências para atender os deficientes conforme suas limitações. Nesse sentido, a lei está reafirmando o princípio da igualdade para nortear as ações e condutas dos prestadores de serviços, consoante ao que prevê a Constituição Federal sobre o princípio constitucional da igualdade no art. 5º, ou seja, é dever do Estado e de todos os cidadãos respeitarem a todos igualmente na medida de suas desigualdades. (PALUMBO, 2012)

Segundo Araújo e Costa Filho (2015) a lei 13.146 é a execução do tratado assinado pelo Brasil na Convenção da ONU sobre Pessoas com Deficiência em 2006, portanto, não se trata apenas de uma nova lei introduzida pelo parlamento brasileiro, trata-se de uma medida internacional sobre direitos humanos que garante o respeito aos direitos dos deficientes com o objetivo de inserilos no convívio social como pessoas normais, que podem estudar, trabalhar, se casar, exercer sua cidadania.

Alguns direitos trazidos pelo Estatuto do Deficiente já estavam garantidos pela nossa CF/88, a saber, o artigo 3º da CF que trata sobre a promoção do bem de todos sem discriminação de qualquer natureza, inclusive a deficiência, o artigo 5º, como abordado anteriormente, que trata do princípio da igualdade que preconiza tratar a todos igualmente sem distinção de nenhuma

natureza. O artigo 7º, inciso XXXI reforça ainda mais esse princípio mostrando que não deve ocorrer discriminação aos deficientes no momento de uma contratação empregatícia, é justamente por isso que nossas leis também apregoam o direito de cotas tanto para contratações de trabalho como para o ingresso em faculdades e universidades. (ARAÚJO; COSTA FILHO, 2015).

O Estatuto do Deficiente garante o direito a inclusão, como expresso anteriormente, o direito as cotas é um dos métodos que garantem a inclusão, mesmo que de forma obrigatória, a inserir as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, nas universidades e em qualquer ambiente mostrando a todos que eles possuem capacidades que podem ser exploradas para o bem da sociedade. (GARCIA, 2014).

Analisando a capacidade humana como indivíduos que carecem de atenção especial, a legislação brasileira também trata de forma específica das crianças e adolescentes com deficiência, o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) expressa que eles não podem ser discriminados por motivos de sua deficiência, essa norma é uma reafirmação dos direitos dos deficientes, porém agora de forma especificada, pois nosso ordenamento jurídico acredita que todas as áreas da sociedade devem ser tratadas de maneira específica para que não haja desculpas pela não obediência das leis. O artigo 7º da Convenção da ONU em 2006 trata da temática das crianças com deficiência apresentado assim uma maior atenção ao desenvolvimento da criança deficiente de forma saudável. (CARVALHO *et al*, 2015)

A assistência oferecida aos usuários surdos das UBS

Conforme ficou expresso, alguns indivíduos são considerados deficientes devido a suas limitações, física, mental, sensorial etc., esta seção trata apenas dos deficientes sensoriais, especificamente, os auditivos, que não possuem audição total e, portanto alguns não conseguem se comunicar oralmente e também os auditivos parciais, que possuem baixo sentido da audição e às pessoas com perda total de audição, ou seja, as pessoas surdas que necessitam de outras formas de comunicação. (NEVES; FILHO; NUNES, 2016).

Devido à falta da capacidade de ouvir, as pessoas surdas possuem sua própria maneira de se comunicar. Utilizam-se diversas formas para se comunicarem por meio dos recursos visuais e motores. Uma das formas mais utilizadas atualmente é o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) reconhecida por meio da Lei 10.436 de abril de 2002 como meio legal de expressão e comunicação das pessoas surdas. A Libras é hoje oficialmente a segunda língua brasileira reconhecida por lei. É considerada a língua materna das pessoas surdas e como qualquer outra língua deve ser respeitada como forma singular de comunicação e interação entre as pessoas surdas e também com as pessoas ouvintes. (NEVES; FILHO; NUNES, 2016).

O acesso à saúde é um direito de todos e dever do Estado garanti-lo, portanto, esse direito estende-se para os deficientes auditivos, que necessitam de um atendimento diferenciando de maneira que o possam garantir o melhor auxílio e de forma eficiente e satisfatória. O que se vê muito frequentemente é que há dificuldades quanto ao atendimento aos surdos, de maneira que os recursos para o atendê-los são precários ou escassos, principalmente, nas UBS que deveriam ser referência em atendimento por se tratar de uma unidade básica, considerada como base na promoção pela saúde.

A promoção em saúde é fundamental nos atendimentos aos indivíduos que possuem deficiência, pois eles possuem, mais ainda, necessidades de um atendimento humanizado e ético que consiga resolver seus problemas, contudo a grande questão é que para resolver os problemas é necessário entender qual é o problema e nesse ponto falta comunicação adequada para se fazer compreender. (NEVES; FILHO; NUNES, 2016).

Os profissionais que trabalham no atendimento básico de saúde devem ser capacitados a lidar com diversas situações, uma delas é conseguir se comunicar com os surdos, mesmo que para isso seja necessário a contratação de uma pessoa específica para realizar esse atendimento – o intérprete de Libras. Os dirigentes das UBS precisam ter em mente que eles estão ali para servir de maneira coerente e respeitosa. Para isso é necessário que haja humanidade, sentimentalismo e ética por parte dos profissionais, mesmo que eles não consigam atender o indivíduo no exato momento, mas devem unir forças para que o paciente não saia do recinto sem o devido atendimento que satisfaça as suas necessidades. (NEVES; FILHO; NUNES, 2016).

Um dos grandes problemas encontrados pelas pessoas surdas está relacionado a questão da acessibilidade atitudinal, o direito ao acesso não se resume apenas no sentido de locomoção, mas também no sentido de ter suas necessidades supridas, se um indivíduo chega ao ambiente de prestação de serviços em saúde e não é atendido porque ninguém conseguiu entendê-lo, seu direito a acessibilidade não foi respeitado, houve uma injustificada falta de humanização na promoção da saúde.

A atenção básica é o ponto primeiro da assistência à saúde, é a responsável pela promoção, prevenção e manutenção de saúde de todos os indivíduos, inclusive dos deficientes auditivos, por ser a porta de entrada, ela deve estar inteiramente equipada e preparada para atender a todos os indivíduos que possuam qualquer limitação. (SOUSA; ALMEIDA, 2017).

Nesse sentido, o que se vê e se presencia, na maioria das vezes, é a falta de atendimento adequado, pois infelizmente ainda há muito a melhorar nas unidades básicas de saúde para que não haja discriminação e que o direito ao acesso seja respeitado, uma vez que as UBS deveriam ser ponto de apoio e auxílio basilar acaba se tornando um ponto de exclusão, tristeza e sofrimento. É necessário que se fale cada vez mais sobre os direitos das pessoas surdas, para que toda a sociedade tome conhecimento e quando esses direitos não forem respeitados medidas devem ser tomadas para garantir a efetivação desses direitos, mesmo que para isso o judiciário seja acessado.

É de responsabilidade das unidades básicas de saúde o desenvolvimento de práticas que atendam a necessidade do usuário surdo, essas práticas podem ser capacitações dos profissionais para que aprendam a comunicar em libras de modo que o atendimento seja eficaz e que as necessidades sejam atendidas, políticas públicas devem ser tomadas inclusive para conscientização. (SOUSA; ALMEIDA, 2017).

O capítulo VII do decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras, estabelece que os atendimentos aos usuários surdos devam ser realizados de forma diferenciada, ou seja, de forma que as suas limitações sejam supridas dando o maior e melhor apoio a esses indivíduos. O decreto ainda estabelece que a partir do ano de 2006 todo atendimento em ambientes que prestem serviços de saúde, inclusive os privados, devem obrigatoriamente possuir profissionais capacitados para o uso da Língua Brasileira de Sinais. (IANNI; PEREIRA, 2009)

Esse decreto ainda pouco conhecido é de suma importância para os deficientes auditivos e surdos, pois garantem a eles o direito a um atendimento individualizado e humanizado assegurando o seu acesso aos serviços de saúde. Até os dias atuais eles têm enfrentado muitos desafios quando adentram nas UBS e não conseguem ser atendidos, justamente pela falta de profissionais que saibam Libras ou pela falta da contratação de um intérprete de Libras. Quando esses indivíduos deixam de receber esse atendimento as UBS estão ferindo os direitos assegurados a eles.

Ianni e Pereira (2009) ressaltam o quão é prejudicial à falta de percepção dos dirigentes das UBS quanto à necessidade de profissionais que atendam a esse padrão de usuários, muitos acreditam que não sejam necessário o implemento de tais medidas por conseguirem atender aos deficientes surdos de forma primária, porém o que acontece é que esse atendimento sem um profissional que consiga interpretar a língua de sinais acaba se tornando precário, pois para um atendimento médico é preciso que haja a compreensão dos mínimos detalhes a respeito do que o paciente está sentindo para que o atendimento gere qualidade e eficiência, portanto, é de obrigação dos dirigentes perceber que há necessidade de um profissional nas UBS mesmo que não adentre na unidade nenhum deficiente auditivo, porém eles têm esse direito e a prevenção é o melhor caminho. Neves, Filho e Nunes (2016) também ressaltam sobre a importância de que haja capacitações e ações voltadas a melhoraria do atendimento aos surdos.

A inclusão não se trata do surdo ter que se adaptar à normalidade da sociedade, mas sim da sociedade se adaptar em todas as suas áreas às limitações dos deficientes auditivos. Trata-se de justiça social e essa justiça só é possível quando há o envolvimento de todas as áreas da comunidade prontas a fazer valer os direitos das minorias. Os deficientes auditivos e os surdos são indivíduos minoritários e vulneráveis e por isso necessitam de atenção por parte da sociedade e do Estado, trata-se de uma questão de todos e não apenas de um. Viver em sociedade é quando todos conseguem averiguar a efetivação dos seus direitos. (IANNI; PEREIRA, 2009)

Os principais problemas e desafios enfrentados pelos usuários surdos

Embora haja tantas leis e normas que protegem os deficientes de discriminações e, especialmente no que diz respeito aos problemas de atendimentos de saúde, a realidade ainda continua sendo dura, muitos problemas e desafios são enfrentados pelos usuários surdos no tocante ao atendimento em Unidades Básicas de Saúde.

Neves, Filho e Nunes (2016) afirmam que o problema mais comum enfrentado pelos deficientes auditivos é a falta de intérpretes de língua de sinais, o que na maioria das vezes obriga o usuário a deixar o atendimento e ir embora, pois não consegue o atendimento devido falhas na comunicação, sem mencionar o constrangimento que isso traz para a pessoa surda que não consegue se comunicar com o ouvinte. O que os autores também relatam é que muitos usuários se veem obrigados a utilizar de outros meios para fazer-se entender, como por exemplo: uso de mímicas, desenhos (pois muitos não sabem escrever), escrita e, na maioria dos casos, levam alguém que consiga interpretar, sendo que a obrigação é do estabelecimento em possuir profissionais para a realização dessa comunicação.

Uma questão muito relevante para os usuários é ter o conhecimento de seus direitos, especialmente os previstos pelo decreto 5.626/2005 que garante a obrigatoriedade da presença de intérpretes em todos os estabelecimentos de prestação de serviços em saúde, esse conhecimento desperta a necessidade de maior amplitude em respeito às normas, pois quando o usuário conhece seus direitos ele possuirá capacidade para reclamá-los, desta forma há a importância de políticas públicas e ações educativas que conscientizem os deficientes auditivos e surdos sobre seus direitos. (NEVES; FILHO; NUNES, 2016).

Outra dificuldade enfrentada pelos pacientes surdos diz respeito ao uso de medicamentos, devido à falta de orientações adequadas através da língua de sinais, eles acabam tendo dificuldades para se medicarem conforme a prescrição médica. Esse é um problema sério, pois o uso inadequado do medicamento pode causar sérios problemas para a saúde do paciente, agravando o seu estado, ou na maioria das vezes não consegue cura para o seu problema de saúde, por isso é imprescindível a presença de intérpretes nas UBS.

Ianni e Pereira (2009) apresentam alguns dos principais problemas enfrentados pelos usuários surdos em atendimentos em postos de saúde. Vale ressaltar, que todos esses problemas podem ser resolvidos, pois não dependem de ações complexas e nem estão fora da realidade do poder público a ponto de não conseguir resolvê-los. Bastam ações simples como instalações de telefones (TDD), disponibilizarem um celular que permita vídeo chamadas nas UBS, assim como um intérprete que possa compreender e anotar as informações e estar sempre disponível no momento da realização da consulta para intermediar a comunicação entre médico e pacientes surdos.

A realização de campanhas de vacinação ou prevenção sem legendas em libras é outro ponto observado e que também prejudica a compreensão dos surdos podendo afetar diretamente em sua saúde, uma vez que, eles deixam de ter as informações necessárias para participar dessas campanhas.

- Barreiras Comunicacionais: dificuldades na marcação de consulta por telefone, ausência de intérprete, surdo confundido com deficiente mental, falta de língua em comum, falta de paciência.
- Insumos Tecnológicos: escassez de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI), Telefones para surdos (TDD), poucas adaptações no uso de iluminação, celulares, e-mails e fax, e falta de meios comunicativos visuais.
- Políticas Públicas: escassez de profissionais para reabilitação – a Secretaria de Educação era porta de entrada para a Saúde, mas sabe-se que a grande maioria da população surda está excluída da escola. Ausência de legendas em campanhas, políticas ouvintizadoras, políticas assistenciais: Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), gratuidade de transporte, fila preferencial, falta de serviços.
- Queixas inespecíficas: má vontade do profissional, atendimento de baixa qualidade, dificuldades socioeconômicas. (IANNI; PEREIRA, 2009, p. 91).

Podemos perceber que os problemas enfrentados por esses indivíduos são várias, mas todos passíveis de solução, basta interesse das instituições e do poder público em saná-los. Foi identificado que, uma das queixas recorrentes, se trata da má vontade dos profissionais em atender os deficientes auditivos e surdos. Na maioria das vezes os profissionais demonstram impaciência, e isso afeta diretamente esses pacientes dificultando a comunicação, pois se cria uma barreira entre eles, impedindo que haja uma boa convivência. Portanto, os profissionais que agem dessa forma faltam-lhes ética profissional e humanidade.

Todos esses problemas e desafios enfrentados pelos surdos acabam causando uma violência mesmo que simbólica e não intencional, configurando-se como violência moral, principalmente nos atendimentos que faltam ética, educação e sensibilidade por parte dos profissionais, vale ressaltar que essa violência pode ser caracterizada como discriminação, por isso é muito relevante promover a capacitação dos profissionais para que eles saibam lidar com os desafios no atendimento às pessoas surdas. (FRANÇA et al, 2009)

A língua é um instrumento de poder e, por isso é necessário que os surdos gozem de uso pleno de sua própria língua, escrever apenas não é a solução, pois o português, como apresentado no capítulo anterior, não é a língua oficial dos deficientes auditivos e das pessoas surdas, portanto é necessidade primordial das UBS possuir intérpretes de Libras para intermediar a comunicação entre o paciente surdo e a equipe de saúde. A língua de sinais permite a excelência no atendimento, quando o usuário consegue ser atendido de forma plena há uma caracterização de qualidade no atendimento. As pessoas que buscam atendimento em saúde procuram acolhimento, relações de solidariedade mútua e total confiança com os profissionais das UBS. (PIRES; ALMEIDA, 2016).

Considerações Finais

Para que haja um atendimento de qualidade e humanizado aos usuários surdos verifica-se a necessidade de maior comprometimento por parte das Unidades Básicas de Saúde em sanar os problemas e desafios enfrentados cotidianamente pelos deficientes auditivos.

As pessoas com deficiência possuem inúmeros direitos assegurados pelo ordenamento jurídico brasileiro, igualmente em tratados internacionais, a exemplo a Convenção da ONU sobre Pessoas com Deficiência, mas para que estes direitos e garantias se tornem efetivos é necessário que sejam adotadas políticas públicas que procurem corrigir os erros cometidos nas UBS.

É extremamente importante que os postos de saúde possuam intérpretes que consigam entender e promover a comunicação entre paciente surdo, médicos, enfermeiros, atendentes, não apenas por ser uma medida obrigatória estabelecida pelo Decreto 5.626/2005, mas por ser questão de humanidade que gera justiça social e que traz aos deficientes auditivos e surdos o prazer em buscar atendimento médico.

A atenção básica é a porta de entrada da saúde da família e, portanto, necessita possuir mecanismos que vise o atendimento mais que eficiente dos usuários surdos.

Pode-se perceber que há uma grande necessidade de realização de capacitações dos profissionais das UBS, além da contratação de intérpretes de Libras para que os profissionais consigam atender aos deficientes auditivos e às pessoas surdas oferecendo o apoio que precisam com ética, sensibilidade e humanidade.

Vale ressaltar que esse assunto deve ser debatido e colocado em pauta constantemente para que esses pacientes consigam de fato ter seus direitos assegurados e, com isso, recebam nas Unidades Básicas de Saúde atendimento satisfatórias e de qualidade, uma vez que, elas são responsáveis pela prevenção, promoção e manutenção da saúde da comunidade, os deficientes também devem ser inclusos e receber um atendimento humanizado de excelência.

Referências

ARAÚJO, Luiz Alberto David; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. **O Estatuto da Pessoa Com Deficiência - epcd (lei 13.146, de 06.07.2015): algumas novidades.** Revista dos Tribunais vol. 962/2015 p. 65 – 80. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 06 mai. 2018.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Diário Oficial da União (Brasília, DF), 23 de dezembro de 2005.

_____. **Lei Federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 28 set. 2019.

_____. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BRITO, Denise; CUSTÓDIO, Joana. TRINDADE, Antonio. **Estereótipos, Preconceito e Discriminação**, Instituto Educativo do Juncal, 2010.

CARVALHO, Deborah Ribeiro et al. **Crianças e adolescentes com deficiências: revisão da literatura (2009-2015) frente à garantia de direitos.** Revista UNIANDRADE. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18024/1519-5694/revuniandrade.v18n2p74-85>>. Acesso em: 28 set. 2019.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. **Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social.** RevEscEnferm USP; 39(4):417-22. São Paulo, 2005.

FRANÇA, Inacia Sátiro Xavier et al. **Violência simbólica no acesso das pessoas com deficiência às unidades básicas de saúde.** Revista Brasileira de Enfermagem. Campina Grande, 2010.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no brasil.** Trabalho, Educação e Saúde, vol. 12. Rio de Janeiro, 2014.

IANNI, Aurea; PEREIRA, Patrícia Cristina Andrade. **Acesso da Comunidade Surda à Rede Básica de Saúde.** Saúde e Sociedade, v.18. São Paulo, 2009.

NEVES, Dayane Bevilaqua; Filho, Ilana Mirian Almeida; NUNES, Serlyjane Penha Hermano. **Atendimento aos surdos nos serviços de saúde: acessibilidade e obstáculos.** Infarma Ciências Farmacêuticas. V. 28. São Luis, 2016.

PALUMBO, LiviaPelli. **A efetivação dos direitos das pessoas com deficiência pelos sistemas de proteção dos direitos humanos: sistema americano e europeu.** Revista Científica Eletrônica do Curso de Direito. Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral de Garça – FAEF. Editora FAEF. Garça, 2012.

PIRES, Hindhiara Freire; ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. **A percepção do surdo sobre o atendimento nos serviços de saúde.** Artigos Originais. Vitória da Conquista, 2016.

SOUSA, Eliane Meira de; ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. **A percepção do surdo sobre o atendimento nos serviços de saúde.** Id online Multidisciplinary and Psychology Journal. 2017.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM COM ENFOQUES PSICOPEDAGÓGICOS: INSERÇÃO DA TIPOLOGIA NARRATIVA GIBI.

**Ivone Colú Frederico PanzarinClara
Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne**

Resumo

Este trabalho de investigação partiu da constatação segundo a qual os alunos do sexto ano da escola do ciclo II anos finais, apresentavam sérios problemas ligados a aprendizagem da leitura e escrita, situação que levou a refletir sobre as estratégias psicopedagógicas para diminuição das dificuldades dos conteúdos e para o aprimoramento da aprendizagem. Os objetivos centralizam na identificação dos fatores que estão na base das dificuldades de aprendizagem escrita, as estratégias psicopedagógicas utilizadas pelos professores para a diminuição das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, com a abordagem inerente ao fenômeno educativo instalado na sociedade brasileira contexto escolar atual.

Palavras-chave: construtivismo, interação, aluno

Resumen

Este trabajo de investigación comenzó con el hallazgo de que los estudiantes del sexto año de la escuela del ciclo II, años finales, presentaban serios problemas relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura, una situación que llevó a reflexionar sobre las estrategias psicopedagógicas para reducir las dificultades de los contenidos y para la mejora del aprendizaje. Los objetivos se centran en la identificación de los factores que están en la base de las dificultades del aprendizaje escrito, las estrategias psicopedagógicas utilizadas por los maestros para reducir las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, con el enfoque inherente al fenómeno educativo instalado en la sociedad brasileña en el contexto escolar actual.

Palabras clave: constructivismo, interacción, estudiante.

Introdução e contextualização.

As dificuldades na compreensão da leitura e escrita envolvem planificação dos conteúdos e das estratégias, metodologias de ensino, recursos didáticos, capazes de desenvolver as habilidades competências. Além disso, é um tema que desperta preocupação entre os profissionais da área da educação, por construir requisitos fundamentais na formação de sujeitos autônomos, pois as competências de ler e escrever convenientemente são uma das exigências do atual estágio de desenvolvimento conhecimento.

A Língua Portuguesa constitui a língua oficial da Nação Brasileira, por serem usadas nos documentos oficiais, nas escolas, instituições sociais e religiosas; logo se faz necessário que seus cidadãos a dominem fluentemente para melhor comunicação. Uma das melhores formas de dominá-la ou adquiri-la é na escola, onde se encontram planos curriculares e profissionais com a missão de ensinar o indivíduo aprendê-la. No entanto, a prática pedagógica entre desta não tem sido, de forma alguma, uma tarefa fácil, dados aos desafios frequentes em saber lidar corretamente com a diversidade de alunos presentes na sala de aula, exigindo destes profissionais competências acrescidas em termos de estratégias psicopedagógicas entre outros pressupostos para dar resposta às preocupações dos alunos; mais difícil se torna, sobretudo quando o profissional da educação em causa atua de maneira reflexiva e consciente de suas limitações dada à ausência de formação específica na área em que exerce a atividade docente. No entanto, sob esta perspectiva que se decidiu abordar as estratégias psicopedagógicas que os professores utilizam para diminuição das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita nos alunos do Ensino Fundamental anos finais.

Porém, a necessidade de aprender a ler e a escrever, no entanto, vai além das capacidades do indivíduo, pois faz parte da cidadania e direito de todos os seres humanos, sobretudo no acesso à informação, para aquisição de novos conhecimentos. Compreendendo-se o domínio da leitura e escrita, elemento essencial no processo escolar, cujo desenvolvimento serve de base para obtenção de novos saberes.

“... ler não é um ato simplesmente de decodificação de sinais gráficos. A prática de leitura verdadeiramente significativa baseia-se na capacidade de conciliar destreza de decodificação de letras, palavras e frases, com o que elas significam dentro de um texto, com a capacidade de indicar, no mesmo, novas ideias e hipóteses sobre o que se ler...” (CAVALCANTE, 2010, p.4)

Em detrimento dos fatores, as dificuldades encontradas de leitura e escrita constituem um dos grandes problemas dos alunos nas escolas do Brasil, preocupando assim, pesquisadores e educadores em relação da referida sociedade educacional.

As dificuldades de aprendizagem como sintomas que expressam necessidades que aparecem no mesmo momento histórico em que está ocorrendo à aprendizagem. Para a psicopedagogia, estar em situação de defasagem na aprendizagem significa estar diante de algo que pode ter natureza afetiva, cultural, cognitiva, funcional, ou uma combinação destes fatores. O indivíduo pode não conseguir vencer essa situação por falta de ferramentas, ou por não saber utilizá-las para transpor os bloqueios. Segundo BRASIL (2017, p.85) examina que: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

A escolha dos gêneros e as atividades propostas buscam demonstrar como a língua, além de nos construir, é ferramenta eficaz para ajudar a pensar quem somos. A exploração das nuances linguísticas e possibilitam, ao mesmo tempo, uma compreensão e reflexão sobre o processo de construção identitária. Esse processo, conforme indica a BNNC é produzido pelas linguagens, motivo pelo qual se converte em uma de suas competências. Segundo Brasil (2017, p.63) menciona que, “as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-se e valorizando-se as formas de significação da realidade e expressão de subjetividade e identidades sociais e culturais.” Dessa forma, o principal objetivo é articular os conteúdos linguísticos, lexicais e temáticos para que os alunos tenham em o desejo de realizar as atividades estabelecidas com empenho e criatividade para o aprimoramento da aprendizagem.

Por seu turno, o texto falado usa recursos de verbalização, expressão corporal, entonação, coloquialismo e outros, que auxiliam e facilitam a compreensão. Podemos, assim, estar vislumbrando as diferenças entre as duas formas de comunicação, suas características e suas estruturas, fatores que serão aqui tratados. Conforme PRETI, (2004, p.14) esclarece que “... um falante culto, apesar de seus conhecimentos linguísticos, oriundos de seu grau de escolaridade, de vivência cultural, de seu grupo social, torna-se, em qualquer situação de interação...” Entende-se que a norma culta é uma variedade especial da língua que corresponde ao modo de falar das camadas mais prestigiadas socialmente. Segundo MARCUSCH (2001, p.25). “... a fala seria uma forma de produção textual para fins comunicativos nas modalidades orais (situa-se no plano da oralidade, portanto).”

Embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país, que gera as diferenças regionais bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo.

Neste cenário, a escrita é um sistema de comunicação humana por meio de símbolos ou signos visuais. Os estágios mais primitivos da “escrita” ou inscrição em objetos, datam aproximadamente da época dos primórdios humanos. Historicamente, sabemos que a escrita servia de auxílio à memória, de registro para assegurar, através das gerações, o conhecimento essencial do grupo. Hoje, além dessa função entendemos a escrita enquanto lugar de reflexão de uma experiência vivida, da realidade.

“... a escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também, recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos).” (MARCUSCH, 2001, p.26).

No entanto, o letramento é um fenômeno de cunho social, e salienta as características sócias históricas ao se adquirir um sistema de escrita por ser um grupo social. Ele é o resultado da ação de ensinar e, ou de aprender a ler e escrever, e denota estado ou condição em que um indivíduo ou sociedade obtém como resultado de ter-se “apoderado” de um sistema de grafia ao longo do processo de letramento.

No entanto, o aluno precisa aprender que, na interação verbal mediada pela escrita, os interlocutores estão distantes e não há possibilidades de o leitor pedir esclarecimentos quem escreveu o texto, o que não acontece na maioria das interlocuções face a face. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, em 1998, discutiram a importância de trazer o eixo da oralidade para a sala de aula, quando afirmam que: Assim, BRASIL (1997, p.25) ressalta que, “... cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevista. Ao inserir e trabalhar gêneros narrativos no âmbito escolar são necessários os levantamentos prévios dos conhecimentos sistemáticos práticos e teóricos, pois a interação e participação dos alunos para o entendimento do processo parte do momento quando o aluno compreende o desenvolvimento utilizando coesão e coerência no campo lexical e campo semântico das palavras. Em consonância com PCN, (1997, p.25) descreve que; “Quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções...”

Cabe ao docente, especificar determinar gênero narrativo para trabalhar na no desenvolvimento das aulas, é preciso definir modelos com referências específicas e determinar as dimensões que serão abordadas com os educandos, para que o aluno adquira uma vasta diversidade dos gêneros narrativos, desde o momento em que ele insere na unidade escolar. O trabalho narrativo possibilita ao aprendiz ampliar sua competência linguística e discursiva. Desde modo, o educando passa a ter mais condições de fazer uso da linguagem de forma cada vez mais eficaz. Segundo BAKHTIN (2000, p.304) menciona que: “É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade. Ao verificar o processo de desenvolvimento da escrita, podemos constatar que o educando desenvolve suas habilidades e competências mediante a motivação com atividades que permitem o reconhecimento explícito e implícito do contexto da escrita adequada das palavras através das ilustrações e a sequência da escrita.

No processo de desenvolvimento da elaboração do gênero narrativo, da escrita e leitura, o docente tem que preparar os alunos psicologicamente para desenvolver os aspectos presentes no processo de textualização. Utilizar mecanismos para o aperfeiçoamento do vocabulário relacionado à estruturação e reestruturação do gênero narrativo gibi.

Aprimoramento da escrita e leitura através do gênero narrativo gibi.

O presente projeto da tipologia narrativa gibi, objetiva colaborar com o trabalho dos docentes em sala de aula de maneira lúdica e prazerosa, buscando despertar para novas técnicas em relação ao processo de desenvolvimento cognitivo do educando, conduzindo a prática produtiva para a vida cotidiana, provocando produção de conhecimento e conceitos consolidados como aquisição de novos conhecimentos sistemáticos. A linguagem das histórias em narrativas tem-se como meta, distinguir a fala dos personagens e a fala do narrador, visando articular e estimular os educandos o prazer de ler e escrever, formando assim leitores competentes e fluentes na língua escrita e oral, estratégia narrativa interdisciplinar relacionando das formas de alimentação saudável enfocando o gênero narrativo gibi de forma lúdica e pedagógica. Constatei mediante diagnósticos aplicados em educandos que apresentavam defasagem em narrar, descrever e ler determinados textos. Nesta perspectiva, a meta principal era inferir o repertório da fluência leitora e escritora com intertextualidade enfocando o campo semântico e léxico, sendo o educando protagonista das ações discursivas de forma explícita e implícita. Norteadas pelo documento Currículo do Estado de São Paulo do Ciclo II de Língua Portuguesa, que abordavam situações de aprendizagem significativas, esbocei e desenvolvi mecanismos em etapas no decorrer do projeto como: leitura crítica. Entretanto, foram encontradas dificuldades de planejar as ações narrativas, estruturações e as finalizações, mas com incentivo e motivação os educandos avançaram no processo da escrita e da reescrita onde obteve sucesso.

Além disso, as metodologias aplicadas incorporavam conhecimentos prévios, autonomia, interação dialógica e leituras compartilhadas. Obteve-se dos educandos participações práticas e teóricas de forma ativa e crítica na confecção e construção das narrativas, que relatavam o ambiente onde eles viviam, além dos recursos do computador, internet, jornais diversos, sala de leitura, manuseio de gramáticas e dicionários, que possibilitou a ampliação do repertório proposto no planejamento.

Como ponto de partida iniciou-se com a problematização: De que forma o uso dos gibis podem contribuir mais e melhor na construção do processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Pautado nos objetivos gerais tinham-se a meta de: Aguçar o interesse do aluno pela leitura e ampliar o seu potencial cognitivo e criativo. Ampliar o vocabulário e promover o contato com textos diversificados. Ampliar os horizontes pessoais e culturais, desenvolvendo a formação crítica do aluno. Estimular o desejo por novas leituras. Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação. Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens. Inferir o processo de ensino aprendizagem significativo com trabalho colaborativo, cooperativo e coletivo, enfatizando a interação e socialização, mediante as intervenções pedagógicas. No que tange os objetivos específicos enfatizam o: Despertar a leitura, manuseio de gibis; como fonte de prazer e cultura na escola e em casa. Direcionar estratégias de leitura que permitem descobrir o que está escrito onde (seleção, antecipação e verificação).

Diagnósticos dos alunos para a construção do gibi.

O presente trabalho foi desenvolvido na escola estadual compondo três segmentos e três períodos, localizada na periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo. No entanto, a produção a produção transcorreu no Ensino Fundamental com aproximadamente 150 alunos de idade de 12 anos. Foi verificado que o processo de desenvolvimento dos alunos no decorrer do projeto apresentava dispersão, falta de concentração e interesse em realizar as atividades. Após incentivar os alunos na elaboração das atividades foi notável que os alunos necessitavam de atividades

psicopedagógicos relacionado ao processo de aprendizagem. Mediante esta situação inseri este projeto com intuito de desvendar as dificuldades que estavam travadas no processo de aprendizagem.

No entanto, para amenizar o avanço da escrita, implantei o gênero narrativo gibi, por ser uma linguagem de fácil compreensão das sequências das histórias. No percurso da acessibilidade do gibi, foram realizadas montagem dos recortes das histórias gibi. Solicitei ao educando que realizasse a montagem da história com coesão e coerência. Em primeira instância os alunos apresentavam dificuldades, porém com suporte do grupo eles conseguiram realizar a montagem das histórias com introdução, desenvolvimento e conclusão. Ressalta COLOMER e apud, &CAMPS (2002, p.90). “... A condição básica e fundamental para um bom ensino de leitura na escola é a de restituir-lhe seu sentido de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se envolvam no interesse por compreender a mensagem escrita.

O diagnóstico aplicado para verificação dos conhecimentos com duração de aproximadamente de três meses foi através das sondagens das produções textuais de forma construtivista. Durante o manuseio de diversos tipos gibis e a realização das leituras, alguns alunos não conseguiam ler e realizar a reescrita das atividades.

Etapas de desenvolvimento do projeto gibi.

As etapas foram desencadeadas, com duração de três meses, pois a interação da matéria que estudávamos, no entanto, solicitava a elaboração de narrativas dos gibis. Primeiramente partimos do pressuposto dos diagnósticos apresentados e enfatizado no percurso as atividades mediante as situações encontradas no processo de ensino e aprendizagem.

As montagens e esboços do projeto foram realizados juntamente com os alunos, onde eles participaram dando sugestões, neste período de reestruturação foram despertadas interesse dos alunos, pelo motivo que eles teriam que descrevem sobre assuntos que eles vivenciaram no decorrer da vida individual. Os rascunhos das produções eram realizados em caderno de acordo com os debates e pesquisas realizadas em torno da trajetória e compartilhamentos.

Inserção dos gêneros narrativos utilizando o gênero histórias em quadrinhos.

O objetivo de trabalhar a produção escrita é tornar o aluno proficiente produtor de textos, possibilitando-lhe produzir diferentes registros e tipos de textos, de variados gêneros da tipologia narrativa. No entanto, ao elaborar os quadrinhos, permitiu-se ao educando utilização a imaginação com ilustrações e escritas interativas vivenciadas durante o percurso de construção do gênero textual narrativos, permitindo utilizar recursos coesivos para as estruturações do campo semântico. De acordo com PASSARELLI (2012, p.177) enfatizar que, “Ao integrar a dimensão lúdica ao ensino de produção textual, o principal aspecto é a possibilidade de estabelecer um espaço de convívio agradável, verdadeiramente interativo, em que os agentes da sala de aula...” Pois o gênero narrativo visa articular e abordar os conteúdos desenvolvidos e as situações vivenciadas dos educandos, interdisciplinar, aprimorando os conhecimentos prévios e as relações vivenciadas na rotina escolar. Segundo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto (...)”.

No entanto, no período de desenvolvimento prático foram formados grupos compostos de aproximadamente 60 componentes para a visita. Houve a elaboração de crachá para trabalhar os alimentos com o nome da horta “Cores e Sabores”. Durante montagem de cartazes com os nomes dos alimentos e reescrita com o dicionário, foi perceptível as dificuldades encontradas em descrever sobre o assunto pertinente.

Aprimoramento da leitura e escrita utilizando estratégias psicopedagogias na produção de gibi.

No decorrer do processo que inserção gibi na sala de aula, foi notado que os educandos apresentavam discernimento em manusear os tipos de gibis, no entanto apresentavam dificuldades na leitura, a estratégia utilizada durante a implantação do projeto era oferecer gêneros narrativos voltados a realidade do aluno. O principal foco era despertar o interesse em manusear e ler livros e gibis que estavam presentes no cotidiano e na rotina dos alunos como: gibi de dinossauros, aventuras, culinárias, futebol e personagens das mídias que permitiu uma excelente aceitação por parte dos alunos. Ao visualizar os gibis eles demonstravam interesse em realizar a leitura silenciosa. Em suma os PCN (1997, p.54) ressalta que “... formar alguém que compreenda o lê; possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos.”

Na formação do leitor, é preciso ter claro que ler não é apenas um processo de decodificação de letras, não é somente converter letras em som. Ler é um processo de atribuição de sentido ao texto, é a construção do significado do texto pelo leitor. Há necessidade ofertar aos educandos textos autênticos, diversificados que possibilitem o processo de aperfeiçoamento da leitura e escrita. O professor deve estabelecer diversos textos que permitam a reflexão da coesão e coerência, de forma adequada de falar em diferentes situações comunicativas. Para isso de acordo com PCN (Língua Portuguesa) afirma:

“A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores quem o texto se dirige.” (PCN 1997, pp. 31 -32)

Para que as atividades em sala de aula têm um objetivo, faz-se necessário o planejamento, montagem de relatos que expõe a linguagem oral. E para montar o meu projeto tive como foco os objetivos centralizados, cujo foco era os alunos o centro do processo de aprendizagem. De acordo com (SOLÉ, 1998), há necessidade de inserir a leitura de forma gradativa para os alunos, pois é de suma importância valorizar a faixa etária, cada estratégia de leitura tem que ser inserida de acordo com as defasagens encontradas valorizando os conhecimentos prévios encontrados no percurso. Cada aluno tem que buscar o significado da leitura para e colocar como essência para a construção dos saberes adquiridos e transformados a cada etapa de aprendizagem. Assim SOLÉ, (1998, p.22) “... o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; infelizmente para os leitores, essa condição costuma ser respeitada. O significado de um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. Com isso estruturada uma sala de aula temática com as carteiras posicionadas em grupo de seis alunos, as mesas foram cobertas com TNT de diversas cores, para mudar o ambiente de aprendizagem. Segundo SOLÉ (1998, p. 24), relata que para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão.

No início da exposição: foi confeccionado um painel com o nome do projeto, para atração da introdução do projeto da fluência leitora e escritora.

Exploração dos gibis como recurso psicopedagógico.

O professor tem que trabalhar as metas a serem incorporadas, realizar o levantamento dos conhecimentos prévios para aplicar a produção textual aos alunos mediante a sondagem previamente, de forma construtivista para combater os problemas da escrita e da leitura. A interação do professor deverá ser implantada quando o docente nortear as defasagens com as situações vivenciadas no cotidiano e no processo de assimilação dos conhecimentos sistemáticos. Para aferir a garantia PASSARELLI (2012, p. 65) “evidencia que...” o estudo do texto escrito – tem como meta apresentar o texto sob o ponto de vista do processo de produção, por conta do medo do papel em branco, da relutância e dos problemas dos estudantes frente ao ato de escrever.

Nesta perspectiva, o processo que aperfeiçoamento dos conteúdos ocorrerá de forma gradativa, desempenhando funções diretas para cujo foco é despertar ao educando o prazer em escrever produções textuais. Postula PASSARELLI (2012, p. 65) que “o processo da escrita é assunto um tanto árido, lanço mão do que entendo por interação construtivista e da ludicidade...” Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica, para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Reduto onde a oralidade e a escrita têm a chance de ser desenvolvida efetivamente é na escola, onde os alunos irão aprender a língua portuguesa através de pesquisas, estudos aprofundados e conhecimentos transmitidos pelos professores. A avaliação do processo de elaboração do gibi foi transcorrida durante o percurso. As aplicações das atividades avaliadas foram através das pesquisas, e análises, onde pude constatar que a evolução dos educandos que transcorreu de forma gradativa.

Considerações finais

As Histórias em quadrinhos (gêneros narrativos), devido a sua diversidade de linguagem e riqueza artística, possibilitam muitos momentos prazerosos na complexa tarefa do ensino e aprendizagem da língua escrita. Cabe à escola utilizá-la de forma lúdica para estabelecer uma relação harmoniosa entre professor, aluno e texto, para a execução de tarefas escolares e atendimento de interesses transitórios.

Por isso, a escola deveria propiciar às crianças o manuseio de livros em sala de aula para desenvolver os aspectos sensoriais, emocionais e intelectuais da leitura, de uma forma racional e dinâmica. No entanto, é importante que o aluno seja valorizado como em todos os aspectos como: pensar, comparar, criar hipóteses, estabelecer regras e aprender através do erro. É necessário que faça os usos de procedimentos democráticos, respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno, aproveitando os conhecimentos que o aluno tem, servindo-se deles para desencadear novas aprendizagens.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: Estética da criação verbal. São Paulo. Martins Fontes, 2000.
- CAVALCANTE, Meire. Uma sala confortável e inclusiva. Nova Escola, São Paulo, n. 188, p. 4, dez 2010.
- COLOMER, Teresa. e CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. da (Org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2001.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Ensino e correção na produção de textos escolares. 1º ed. São Paulo: Telos, 2012.
- PRETI, Dino. Estudos de Língua oral e escrita, Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Enviado em 30/04/2020
Avaliado em 15/06/2020

O JOVEM E O MUNDO DO TRABALHO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Izabel Cristina Leite de Lima⁵
Sandra Maria Campos Alves⁶
Sonia Cristina Ferreira Maia⁷

Resumo

O trabalho como princípio educativo tem um papel basilar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Tendo em vista que, diante da realidade brasileira, cada vez mais os jovens têm se inserido precocemente no mundo do trabalho. O presente estudo busca analisar o Programa de Apoio à Formação Estudantil – PAFE sobre a ótica da EPT, através de uma revisão bibliográfica e de dados estatísticos apresentados por pesquisas concernentes ao tema. Discute a inserção precoce dos jovens no mundo trabalho, como uma necessidade imposta pelo sistema capitalista, e a necessidade da escola dialogar com a comunidade escolar acerca do mundo do trabalho como forma de contribuir para o êxito de sua função social.

Palavras Chave: Mundo do Trabalho. Escola. Educação Profissional.

Abstract

The work as an educational principle has a fundamental role in the context of Professional and Technological Education (EPT). Bearing in mind that, in the face of the Brazilian reality, more and more young people have entered the world of work early. The present study seeks to analyze the Student Training Support Program (PAFE) from the perspective of EPT, through a bibliographic review and statistical data presented by research concerning the theme. It discusses the early insertion of young people in the work world, as a need imposed by the capitalist system, and the necessity for the school to dialogue with the school community about the world of work as a way to contribute to the success of its social function.

Keywords: World of Work. School. Professional Education.

⁵ Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus Apodi. Atuante na área de Educação, como Assistente Social na Assistência Estudantil, do IFRN- Apodi. Cursando Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, Brasil.

⁶ Doutora pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-doutora pela Universidade de Adelaide-Austrália. Servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atua no curso de Mestrado em Educação Profissional (PROFept) e Especialização em EJA no contexto da diversidade.

⁷ Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Pós Doutorado em Ciências da Educação - UMinho. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT. Coordenadora do Curso Educação Física do Centro Universitário do Rio Grande do Norte - UNI-RN.

Introdução

A realidade de Países periféricos como a do Brasil, que não passaram pelo Estado de Bem-EstarSocial⁸, tem impelido cada vez mais precocemente o jovem para o mundo do trabalho. Tal situação é bastante evidente com os alunos do Programa de Apoio à Formação Estudantil (PAFE). Uma vez que estes são selecionados a partir dos seus perfis de vulnerabilidade/e/ou/risco social. Esses estudantes veem no PAFE a oportunidade de obter condições financeiras para permanecerem na escola e ainda contribuírem para renda familiar.

Neste sentido Mouro (2013) reforça a existência desse fato quando afirma que:

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação (p.713).

Ciavatta (2014) também discute a necessidade da formação profissional ainda no ensino médio, tendo em vista a realidade da classe trabalhadora, e a obrigação ética e política de viabilizar uma educação unitária para todos.

A discussão desse estudo atrela-se principalmente ao conceito de trabalho como princípio educativo defendido pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que considera o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL. MEC/SETEC, 2007, p.45).

A Gestão escolar, que Vieira (2007) destaca como aquela que se refere ao estabelecimento de ensino, a qual incumbe a tarefa de gerir seus recursos materiais e imateriais, e que tem como foco principal o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, cabe a ela também a tarefa de elucidar no contexto da EPT as discussões sobre o mundo do trabalho, e assim concretizar sua missão de formar alunos em sua integralidade, e o total conhecimento de todo o processo de trabalho.

Diante do exposto, nos cabe, neste estudo, a tentativa de responder aos seguintes questionamentos: quem são esses jovens trabalhadores? Como estes têm se inserido no mercado de trabalho? Qual o papel da escola nessa relação entre o jovem e o trabalho?

Importa destacar que, para tal, o artigo se baseia em uma revisão bibliográfica, em pesquisas e dados estatísticos sobre o tema, e na caracterização socioeconômica disponível no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) referentes aos bolsistas do PAFE.

Destacamos nas palavras de Simões (2010) a relevância deste estudo, quando o autor destaca que, atualmente em virtude das desigualdades sociais e das profundas mudanças no mundo do trabalho, que é uma realidade para muitos jovens, há uma exclusão desses jovens de acessar e permanecer na escola, além da baixa qualidade de educação a eles ofertada.

Diante do exposto o estudo se debruça em analisar o Programa de Apoio à Formação Estudantil – PAFE sobre a ótica da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

⁸Para uma melhor compreensão desse termo, indicamos a leitura de Lessa (2013) Capital e Estado de Bem-Estar: O Caráter de Classe das Políticas Públicas.

O Jovem, a escola e o mundo do trabalho

Antes de iniciarmos a discussão acerca do jovem e o mundo do trabalho, interessa-nos compreender o significado do termo juventude. Diversos autores discutem sobre o seu conceito, dentre eles destacamos o que mais se aproxima de nossa concepção que é o defendido por Margulis (1998):

Juventude, como toda categoria socialmente constituída que atende a fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica, mas também tem que ser analisada a partir de outras dimensões: aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais toda produção social se desenvolve (MARGULIS (1998) *apud* SIMÕES, 2010, p. 101).

Desse modo, é possível visualizar o pressuposto conceitual de juventude como sendo algo heterogêneo, com suas características variáveis, que representa e constituem as classes sociais as quais pertencem, e que são reflexo dela. Embora Simões (2010) destaque que, mesmo dentro de um mesmo grupo ou classe social, cada jovem apresenta características distintas, e podem trilhar caminhos distintos.

A peculiaridade do jovem pobre o coloca num constante dilema entre estudar e trabalhar. A escola tem um papel incisivo nessa fase em que o jovem vê-se no dilema entre a formação e a inserção no mundo do trabalho. Trava-se, portanto, um campo de tensão, entre a perspectiva de reprodução social contrapondo-se ao campo estratégico de formação profissional desses sujeitos (SIMÕES, 2010).

Neste sentido, Simões (2010) defende que “colaborar com a construção de uma identidade profissional dos jovens trabalhadores pode representar uma estratégia positiva nas múltiplas possibilidades e interdições para suas transições para à vida adulta” (p. 98).

Pari passu a essa construção de identidade defendida por Simões, defendemos que ela se concretize na perspectiva de uma formação humana integral⁹, unilateral, com vistas à emancipação humana.

Considerando o conceito de juventude defendido por esse estudo, importa conhecer os dados sobre a inserção de jovens e crianças brasileiras no mundo do trabalho. Uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE apresenta que “em 2016, 1,8 milhões de crianças de 5 a 17 anos trabalhavam no Brasil. Mais da metade delas (54,4% ou 998 mil), pelo menos, estavam em situação de trabalho infantil, ou porque tinham de 5 a 13 anos (190 mil pessoas), ou porque, apesar de terem de 14 a 17 anos, não possuíam o registro em carteira (808 mil) exigido pela legislação. É o que mostra o módulo temático da PNAD Contínua sobre Trabalho Infantil” (Disponível em Agência de Notícias IBGE).

No entanto é imperativo destacar quem são esses jovens e crianças elencadas na pesquisa pelo IBGE “as crianças pretas ou pardas eram maioria entre as ocupadas, representando 64,1%. Entre as crianças ocupadas de 5 a 13 anos, 71,8% eram pretas ou pardas, e para o grupo de 14 a 17 anos, o percentual de pretas ou pardas foi de 63,2%. No total da população de 5 a 17 anos, independente da situação de ocupação, as crianças pretas ou pardas representavam 60,5%; na faixa de 5 a 13, 60,0%; e, de 14 a 17 anos, 61,4%” (Disponível em Agência de Notícias IBGE).

⁹ De acordo com Pacheco (2015) a formação humana integral refere-se a superação da divisão entre aqueles que pensam e os que executam, rompendo com a formação voltada para treinar pessoas para executar determinadas tarefas. Focada na formação de cidadãos, que compreendam todo o processo produtivo.

Esse panorama apresenta a realidade das crianças e jovens brasileiros, inclusive nos mostra a questão racial que lhe é intrínseca, de crianças e jovens que são empurrados para precariedade do trabalho, de forma criminosa por não respeitar a idade mínima ao trabalho, disposta no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (*Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990*), que proíbe qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

É possível compreender essa realidade nas palavras de Ciavatta (2014) quando ela aborda o movimento de profissionalização precoce dos filhos da classe trabalhadora como uma necessidade, uma realidade imposta e que divide não somente a sociedade em classes, mas especialmente a educação.

Nesse momento, emerge o papel da escola, a importância dela nesse processo, diante desses índices das pesquisas apresentadas. Já que em média, 81,4% das crianças ocupadas no Brasil frequentavam a escola em 2016. No grupo de 5 a 13 anos, 98,4% das crianças ocupadas frequentavam escola; já no grupo de 14 a 17, a proporção foi de 79,5%” (PNAD contínua 2016). É necessário que esta tenha bem definida sua função social, especificamente em se tratando de EPT, de formar estudantes em toda a sua integralidade, intelectual, humana, cultural e física.

Diante desse contexto apresentado em números, referentes ao acesso às escolas no Brasil, é preciso fazer um recorte histórico acerca do processo de escolarização. O acesso às escolas num passado não muito distante estava restrito às classes detentoras do capital, não era acessível as demais classes. Esse panorama só vai ser alterado no início da Revolução industrial.

Porém essa escolarização se efetivou de maneira dual e desigual. Pois, assim como a sociedade foi dividida com o capitalismo, a educação não se eximiu dessa divisão. Ou seja, dividiu-se entre uma escola desinteressada, propedêutica para os filhos da classe dominante em detrimento de uma escola para classe dominada, focada em um ensino profissionalizante, prático. Uma divisão de classes dentro dos sistemas de ensino entre escolas para dirigentes destinados à burguesia e as escolas para quem vai executar, destinadas aos filhos da classe trabalhadora.

Sabemos que essa dualidade permanece nos dias atuais, e que é urgente a sua superação. Que na concepção de Marx e Gramsci, só se concretizaria em outra sociedade, que não a capitalista. Neste tipo de sociedade capitalista é possível, de acordo com Marx, através de a educação operária termos o “germe da educação do futuro” (MANACORDA, 2007).

É importante destacar como a escola vai se transformando, mudando seu foco e objetivos a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Ela segue seu curso atendendo ao que lhe é demandado a partir das necessidades do processo produtivo. Este por sua vez demanda cada vez mais por mecanismos que preservem sua estrutura de atender aos interesses dos detentores dos meios de produção em detrimento da classe despossuída desses meios (KUENZER, 2005).

Neste sentido, havia mais convergências do que divergências entre Marx e Gramsci acerca do modelo de escola idealizado por eles, em Gramsci escola unitária, em Marx escola politécnica. Ambas alicerçadas no trabalho como princípio educativo. Percebe-se nesse interim o papel essencial da escola na luta pela transformação da sociedade e ao mesmo tempo das vidas dos estudantes.

O PAFE no contexto da EPT

O PAFE está inserido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN *campus* Apodi, como um programa da assistência estudantil, destinado a alunos em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, em que, de acordo com o regulamento do programa (resolução nº34/2017-CONSUP), estes terão através do trabalho educativo¹⁰, que cumprir uma carga horária de 15 horas semanais nos setores administrativos do campus, no horário inverso às suas aulas.

No entanto, faz-se necessário compreender quem são esses sujeitos. Em um levantamento feito no – SUAP constatou-se que 95,24% desses alunos possuem renda *per capita* de até 1/2 salário mínimo, sendo que 75% nunca trabalharam 42,7% são do sexo feminino, 52,38% são do sexo masculino. Em relação a cor/raça 66,67% são pardos. A idade deles varia entre 17 e 23 anos.

Dialogando com esses dados, são nítidas as condições de vulnerabilidade socioeconômica dos alunos participantes do PAFE e a necessidade de inserção no mundo do trabalho de forma precoce. Em virtude desse fato, o programa surge para esses jovens como uma alternativa de permanência na escola e ainda uma forma de contribuir para renda familiar.

O regulamento prevê que os bolsistas do programa art. 1º parágrafo 2º “desempenhem atividades que complementem sua formação profissional, social e humana” (resolução nº34/2017-CONSUP). Considerando que o programa está inserido em uma instituição de EPT, seus objetivos necessitam convergir com os deste. Ao que está disposto no regulamento isso aparenta acontecer. Temos como hipótese que a efetivação de tais objetivos pode ser um desafio de todos que fazem o Programa e da instituição em foco.

A EPT está disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9.394 de 1996, como uma das modalidades da Educação, que tem por finalidade a preparação para exercício profissional, e inserção no mundo do trabalho. Oferta cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada, na modalidade concomitante e subsequente. Bem como cursos superiores e de pós - graduação. Tem como princípios norteadores a formação omnilateral e politécnica, que são conceitos da educação socialista os quais concebem a educação do indivíduo em toda a sua integralidade, “no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p.03).

De acordo com o censo escolar de 2016 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, o país tinha 1,9 milhões de matrículas na Educação profissional, incluindo os cursos técnicos concomitantes e subsequentes, integrado ao ensino médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Pro jovem urbano e Formação Inicial e Continuada - FIC fundamental, médio e concomitante.

Apesar do número de matrículas da Educação profissional corresponder a um quantitativo inferior a 1%, dados apresentados pelo INEP, mostraram que naquele mesmo ano o número de matrículas na EPT cresceu 5,1%. Esse crescimento possivelmente atrela-se a expansão das escolas federais que se iniciou em 2009. Tal expansão culminou em um processo de interiorização dos Institutos Federais, facilitando o acesso à educação de qualidade às populações que, em muitos casos, não tinham uma educação básica satisfatória, quiçá acessar o ensino superior.

¹⁰ECA Art 68 § 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

Assim posto, o ensino médio tem uma árdua trajetória a cumprir, no sentido de superar essas desigualdades impostas pelo capitalismo, visando uma escola que atenda a todos indistintamente, dando-lhes o conhecimento em sua integralidade. Nesse caminho, Kuenzer (2007) afirma que:

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando o seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo da sua vida suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural (p.43).

Atrelado a isso, a escola deve dar condições de igualdade e permanência a esses estudantes, e garantir o êxito escolar. O PAFE como um programa da assistência estudantil¹¹ do IFRN, tem sido uma porta de permanência na instituição para esses estudantes. Resta garantir-lhes o êxito. Já que em um levantamento feito no SUAP, contamos que dos 21 estudantes participantes do programa, 2 deles ficaram em dependência em uma ou mais disciplinas e um reprovou.

Esses dados nos remetem à reflexão sobre as dificuldades e desafios que os estudantes que estão no mundo do trabalho enfrentam, seja em casa nos afazeres domésticos, ou nos trabalhos informais ou formais, e em conciliar escola e trabalho. No PAFE não seria diferente. Embora cumpram uma carga horária de 3 horas diárias, as atribuições dos estudos associadas ao trabalho podem influenciar o desempenho acadêmico dos estudantes.

Neste sentido o regulamento do PAFE dispõe no art. 4º § 1º que “o horário das atividades do bolsista não poderá, em hipótese alguma, prejudicar as atividades acadêmicas do estudante no seu processo de ensino-aprendizagem”. Caso contrário, como poderíamos afirmar que o programa possibilita igualdade de condições e permanência desses estudantes em vulnerabilidade social em relação aos outros estudantes que não necessitam trabalhar e estudar ao mesmo tempo? Cabe-nos refletir sobre esses pontos.

Outra questão a ser considerada, em relação ao programa em foco, é a necessidade de descaracterizá-lo como sendo parte de uma política compensatória. Que ele de fato além de contribuir para a permanência desses estudantes, também contribua efetivamente para a formação humana integral, omnilateral e pautada no trabalho como princípio educativo. Esse seria então o maior desafio a ser concretizado, pensá-lo e executá-lo para além da permanência escolar.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo trazer a discussão acerca do jovem no mundo do trabalho e o papel da escola nesse processo, tendo como objeto de análise o PAFE no contexto da EPT.

A relação trabalho-escola é um campo de estudo constantemente discutido entre os autores em virtude de sua pertinência face ao panorama brasileiro de profissionalização precoce, bem como pela discussão profícua que esta tem se constituído na educação, mais especificamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tomando como referência o conceito de Escola do Trabalho em Gramsci.¹²

¹¹ Ver decreto n. 7.234, de 19 de Julho de 2010.

¹²De acordo com Martins(2000), Gramsci considerava que “só a partir da organicidade entre escola e trabalho que se conquistará a autonomia da classe subalterna, pois essa relação, de integração entre o processo de ensino aprendizagem com a realidade histórica, representada e gerada pela fábrica, concretizará a união desejável entre escola e trabalho” (p. 25).

Este estudo nos fez perceber que o mundo do trabalho tem sido uma realidade para muitos jovens brasileiros, pela necessidade de subsistência familiar e autossustento. Essa também é a realidade dos estudantes bolsistas do PAFE. Resta-nos tentar refletir sobre como essa inserção têm se efetivado. Sobre como a escola tem atuado diante dessas discussões acerca do mundo do trabalho, especialmente por se tratar de um espaço escolar inserido na EPT.

É necessário, portanto, galgarmos uma educação que priorize as necessidades daqueles que vivem do trabalho, e não ao sistema capitalista de acumulação que os tem subordinado. A escola, ou mais ainda, as políticas educacionais precisam ter clareza sobre a quem elas estão servindo, ou do contrário, Kuenzer faz a seguinte assertiva: “Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (KUENZER, 2005, p.77).

Neste sentido, diante do que foi discutido é inegável a necessidade de diálogo da escola com a comunidade escolar, especialmente os alunos, acerca do mundo trabalho, numa proposta de educação que contemple os princípios basilares da EPT de omnilateralidade, politécnica e trabalho como princípio educativo.

Destarte, se torna imperativo que essa inserção dos alunos no PAFE-*campus* Apodi, se dê a partir desses conceitos defendidos pela EPT, a fim de possibilitar uma formação efetivamente omnilateral, que permita a esses estudantes o completo conhecimento sobre o mundo do trabalho e de todo processo produtivo. Enfatizando, sobretudo, o caráter complementar do programa à formação acadêmica dos discentes.

Referências

- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. 28p.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.
- _____. Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- KUENZER, Acácia Zenaida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.
- KUENZER, Acácia. Zenaida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-96.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013.
- SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Nº 34/2017-CONSUP.** Aprova o Regulamento do Programa de Apoio à Formação Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-34-2017/view>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. IN: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.1, p.53-59, jan/abr. 2007.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

PROCEDIMENTOS DE LEITURA CABALÍSTICA NA ESCRITA DE JORGE LUIS BORGES

Jair Stangler¹³

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar aspectos da apropriação dos procedimentos de leitura cabalística na escrita de Jorge Luís Borges. O escritor argentino nunca escondeu a forte influência que recebeu da cultura judaica, em geral, e da Cabala, em especial. A primeira incursão de Borges sobre o tema ocorreu no ensaio “Uma vindicação da Cabala”, publicado no livro *Discussão* (1932), onde revelava como pretendia se apropriar dos procedimentos cabalísticos de leitura em sua escrita. Assim, a partir de sua *Vindicação*, procuro apontar procedimentos e conceitos cabalísticos utilizados pelo escritor argentino em alguns de seus contos mais famosos.

Palavras-chave: Jorge Luis Borges; Literatura; Cabala

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the appropriation of the procedures of Kabbalistic reading in the writing of Jorge Luis Borges. Argentine writer never hid the strong influence from Jewish culture in general and from Kabbalah in particular. Borges's first foray into the subject occurred in the essay “A vindication of Kabbalah”, published in the book *Discussion* (1932), where he revealed how he intended to appropriate the Kabbalistic reading procedures in his writing. Thus, from his *Vindication*, I seek to point out procedures and kabbalistic concepts used by the Argentine writer in some of his most famous tales.

Keywords: Jorge Luis Borges; Literature; Kabbalah

O escritor argentino Jorge Luis Borges nunca escondeu a forte impressão e a influência que recebeu da Cabalá. Diferente de outros autores, que apenas deixaram pistas dessa aproximação, Borges sempre tratou abertamente sobre tema.

O interesse de Borges pela Cabalá surgiria na esteira de seu interesse anterior pela cultura judaica como um todo. De acordo com Andréa Lúcia Padrão Ângelo (2011):

Vários aspectos no universo de Borges o conduzem ao mundo judeu. Em Genebra, cidade na qual morou em sua juventude, dedicou-se a estudar alemão usando para tal a poesia de Heine; outrossim, um dos primeiros livros que lê nesse idioma é *Der Golem*, de Gustav Meyrink, uma fantasia sobre o gueto de Praga, que influenciou grandemente seu interesse sobre as questões cabalísticas.

Em seu artigo, a autora retoma ainda outros fatos que o aproximariam da cultura judaica e fariam crescer seu interesse pelo tema: amizades da juventude, durante o período em que viveu em Genebra, na Suíça; a leitura da Bíblia desde a primeira infância, incentivada pela avó; a ideia de que seus antepassados pudessem ser judeus e, ainda, a conclusão posterior de que “somos gregos e judeus” (registrada no artigo *Yô, Judío*, publicado na revista *Megáfono*, em 1934); a admiração para com os judeus diante da barbárie nazista; o culto ao Livro na cultura judaica; e, por fim, a admiração por autores de origem judaica, tais como Kafka, Cansinos-Asséns e Spinoza. Tudo isso, afirma a autora, constitui um caminho de descobrimento pela cultura judaica, que influenciou de maneira manifesta sua própria obra. Foi nesse contexto que Borges chegou à Cabalá.

¹³ Mestrando em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (03/2019), com bolsa integral CNPq com ênfase em Escrita Criativa.

A primeira menção à Cabalá nas obras de Borges foi feita no ensaio *História de Los Angeles*, do livro *El tamaño de mi esperanza* (1926). Em 1931, o ensaio *Uma vindicação da Cabalá*, republicado no livro *Discussão* (1932), traz a primeira incursão específica sobre o tema.

Marcin Kazmierczak, no artigo *La Cábala en la Visión Teórica de Borges* (2005), lembra que, anos mais tarde, Gershom Scholem, considerado uma das principais autoridades acadêmicas sobre a Cabalá, apontaria a falta de fundamentação de Borges neste seu primeiro ensaio sobre o tema. O argentino menciona ocidentais cristãos como Francis Bacon, John Donne, Atanásio de Alexandria e Santo Agostinho, em que ele não faz referência a nenhuma das obras fundamentais dos cabalistas – a saber: o *Sefer Babir*, o *Sefer Yetsira* e o *Sefer ha Zohar*.

O próprio Borges é citado admitindo que seu conhecimento de Cabalá se baseava, a princípio, na leitura de uma edição da Divina Comédia, de Dante Alighieri, feita por Henry Longfellow, “em que havia duas ou três páginas sobre a Cabalá”; e, ainda, no contato com a lenda do Golem, através dos trabalhos de Gustav Meyrink, de 1916, que leu durante o período em que viveu em Genebra, entre 1914 e 1921, além do contato com amigos de origem judaica que apresentaram alguns conhecimentos sobre o tema durante os anos na Espanha e na Suíça. No mesmo artigo, Kazmierczak traz ainda a menção de Borges a Joshua Trachtenberg, rabino inglês radicado nos Estados Unidos, que em 1939 publicou o livro *Jewish magic and superstition: A Study in Folk Religion*, onde buscou informações sobre a lenda do Golem.

Mas, segundo o próprio Borges, foi a partir do contato com a obra de Scholem e com o pesquisador em pessoa que sua compreensão da Cabalá tornou-se mais consistente, o que fica demonstrado, por exemplo, em sua palestra *La Cabala*, realizada no Teatro Coliseo, em Buenos Aires, e 1977, registrada no livro *Siete Noches* (1980).

É incerto o momento em que Borges teve contato pela primeira vez com a obra de Scholem. O próprio Scholem, citado por Kazmierczak (2005), afirma que foi depois que boa parte das obras de Borges já havia sido escrita. Faz sentido, sobretudo se pensarmos que Scholem publica seu primeiro livro, *As Grandes Correntes da Mística Judaica*, somente em 1941, mesmo ano em que Borges publica *O Jardim de Caminhos que se Bifurcam* (1941). Três anos depois, os contos desse livro seriam reunidos aos contos do livro *Artifícios*, formando um único volume intitulado *Ficções*. Esse volume reúne os principais contos de Borges, eivados de referências cabalísticas e judaicas. Seguramente, porém, Borges teve contato com a obra de Scholem antes de 1958, ano em que escreve o poema *O Golem* – republicado no livro *O outro, o mesmo* (1964), em que pesquisador alemão é citado nominalmente - uma forma de homenageá-lo.

Uma vindicação dos procedimentos cabalísticos

Apesar da aproximação realizada em *Uma Vindicação da Cabalá* se mostrar carente de fundamentação, segundo a leitura de Scholem, entendemos que seja fundamental para compreender a maneira como Borges se apropriou dos procedimentos cabalísticos de leitura para escrever alguns de seus principais contos, que é o objetivo deste artigo.

Mesmo demonstrando respeito pelos ensinamentos cabalísticos, Borges sempre foi muito claro ao afirmar que seu interesse pela Cabalá era muito mais literário do que espiritual. Já no primeiro parágrafo de *Uma vindicação da Cabalá*, Borges afirma:

Não é esta a primeira que se empreende nem será a última que falha, mas dois fatos a distinguem. Um é minha inocência quase total do hebraico; outro é a circunstância que *não quero vindicar a doutrina, mas os procedimentos hermenêuticos ou criptográficos que a ela conduzem (grifo nosso)*. Esses procedimentos, como se sabe, são a leitura vertical dos textos sagrados, a leitura chamada *bouestrophedon* (uma linha da direita para a esquerda, da esquerda para a direita a seguinte), metódica substituição de umas letras do alfabeto por outras, a soma do valor numérico das letras, etc. Zombar de tais operações é fácil, prefiro procurar entendê-las. (1998, p. 222)

Para que possamos entender de que forma Borges realizou esta apropriação dos procedimentos cabalísticos, utilizamos como base o ensaio de 1931 e a conferência de 1977, além de outras manifestações suas sobre o tema, em diálogo com a leitura de alguns dos mais importantes contos do argentino, além trazer a contribuição de outros autores, relevantes para a o estudo da obra de Borges ou ainda para a compreensão das relações entre Cabalá e literatura. E, ainda, não deixamos de apontar aquilo que Borges possa ter tomado da Cabalá, ainda que não tenha expressado essa origem de forma manifesta - e mesmo que talvez nem ele o soubesse.

Acaso zero

Em sua *Vindicação da Cabalá*, Borges se mostra fascinado com a ideia comum aos judeus, aos cabalistas e aos cristãos de que a Bíblia seria um texto inspirado por Deus. Em sua leitura, esta seria a causa remota dos procedimentos de leitura dos cabalistas¹. O “conceito de inspiração mecânica” citado por Borges refere-se à ideia de que cada palavra e cada letra constante da Bíblia teriam sido ditadas pelo Espírito Santo às pessoas que escreveram aqueles textos. Isto faz da Bíblia um livro sagrado, objeto de veneração e, o que mais chama a atenção de Borges, com participação zero do acaso em sua construção:

Imaginemos agora essa inteligência estelar, dedicada a manifestar-se não em dinastias nem em aniquilações nem em acordo com a teoria pré-agostiniana de inspiração verbal, que Deus dita, palavra por palavra, o que se propõe a dizer. Essa premissa (que foi a que os cabalistas assumiram) faz da Escritura um texto absoluto, em que a colaboração do acaso se reduz a zero. Só a concepção desse documento já é um prodígio superior a todos os registrados em suas páginas. (1998, p. 225)

Naturalmente, Borges sabe que é impossível, para um ser humano, a feitura de um texto com intervenção zero do acaso, e ele expressa isso em sua conferência de 1977:

¹Borges não se parece preocupado em definir o que exatamente ele chama de Bíblia. Ele está especialmente interessado na premissa da “inspiração mecânica” e admite que ela seja válida para todos os livros bíblicos – sem distinguir entre Antigo (Tanack, em hebraico) e Novo Testamento, e sem estabelecer hierarquia entre os diferentes livros que compõem os dois conjuntos. Para a tradição judaica e para os cabalistas, porém, esta questão da autoria divina só é inequívoca em relação às obras do Pentateuco (Torá), ou o conjunto dos cinco primeiros livros da Bíblia (Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio). Gershom Scholem, em seu *A Cabalá e seu Simbolismo* (1978), cita o cabalista Moisés bem Nachman (Nachmânides), que afirmava que a Torá, com suas 304.805 mil letras sagradas, fora, de fato, entregue pelo próprio Deus a Moisés no alto do Monte Sinai (p.50 e 51). Logo a seguir, ele cita o também cabalista Ezra bem Salomão, contemporâneo de Nachmânides, que afirmava que “os cinco livros da Torá são o Nome do Santo”. Assim, é a Torá em hebraico (ou em aramaico) que possui essa característica sagrada e infalível, já que este teria sido o verdadeiro recebimento (Cabalá, em hebraico, significa “recebimento”, a verdadeira manifestação do Criador a suas criaturas. Para a tradição judaica e para os cabalistas, além do Pentateuco, alguns trechos da Tanack (em especial do Livro dos Salmos) também possuem essa característica de recebimento direto. São estes os textos e são estas as letras que possuem o poder atribuído pela Cabalá – que é o de fazer descer a luz do Criador. Entendemos, no entanto, que essa imprecisão ou omissão de Borges não prejudica a apropriação que faz dos procedimentos de leitura cabalística, como se vê na sequência do texto.

El curioso modus operandi de los cabalistas está basado en una premisa lógica: la idea de que la Escritura es un texto absoluto, y en un texto absoluto nada puede ser obra del azar. No hay textos absolutos; en todo caso los textos humanos no lo son. En la prosa se atiende más al sentido de las palabras; en el verso, al sonido. En un texto redactado por una inteligencia infinita, en un texto redactado por el Espíritu Santo, ¿cómo suponer un desfallecimiento, una grieta? Todo tiene que ser fatal. De esa fatalidad los cabalistas dedujeron su sistema. (1980, p. 48)

Apesar de saber ser impossível o texto absoluto e sem participação do acaso, a ideia de um texto em que o acaso está ausente torna-se obsessão para Borges, dada a recorrência de sua abordagem. E mesmo que o acaso não possa ser eliminado, Borges lembra que há escritores que buscam evitá-lo.

Na *Vindicação*, Borges pensa uma classificação possível para os textos a partir do quesito “intervenção do acaso”. Um primeiro tipo textual seria o texto construído a partir de uma “quantidade sensível de acaso” - o jornalístico. O texto jornalístico, diz Borges, é totalmente dependente de fatores alheios ao próprio texto, já que comunicam um fato, informando dados como local, data, hora e circunstâncias:

Em indicações como essa, a extensão e a acústica dos parágrafos são necessariamente casuais. O contrário ocorre nos versos, cuja lei ordinária é a sujeição do sentido às necessidades (ou superstições) eufônicas. O casual neles não é o som, é o que significam. Assim no primeiro Tennyson, em Verlaine, no último Swinburne: dedicados apenas à expressão de estados gerais, mediante as ricas aventuras de sua prosódia. Consideremos um terceiro escritor, o intelectual. Este seja no domínio da prosa (Valéry, De Quincey), seja no do verso, certamente não aboliu o acaso, mas o evitou na medida do possível, e restringiu sua aliança incalculável. Aproxima-se remotamente do Senhor, para Quem o vago conceito de acaso não tem nenhum sentido. Do Senhor, do aperfeiçoado Deus dos teólogos, que conhece de uma vez – *uno intelligenti actu* – não só todos os fatos desse mundo repleto, mas os que teriam lugar se o mais evanescente deles mudasse – os impossíveis, também. (1998, p. 224)

Embora não saibamos de nenhuma declaração de Borges incluindo-se entre os autores intelectuais, vários leitores apontam características que o colocariam entre eles. Para Mario Vargas Llosa, por exemplo, “borgeano” é sinônimo de uma “fantástica, *rigorosa (grifo nosso)* e elegante construção mental, quase sempre labiríntica” (MORETTI, 2009). No livro *A poética do Conto* (2011, Charles Kiefer define os contos do argentino como “forma artística extraordinariamente elaborada, metalinguística e autorreferencial” (p. 306) e lembra que Borges era conhecido por fazer infinitas revisões de seus contos (p. 293). O próprio Borges, em algum momento, admitiu que “A gente publica para não passar a vida corrigindo o que escreve”¹⁴.

Na mesma obra, Kiefer cita ainda Davi Arrigucci Jr., para quem “Borges tem sido criticado por intelectualismo exagerado, falta de espontaneidade ou de naturalidade, exibicionismo virtuosista e inconsequente, pedantismo da erudição, excesso de formalismo, engenho superficial em lugar da verdadeira profundidade” (2011, p. 295). As críticas talvez sejam injustas, mas de todo modo ajuda a revelar como o próprio Borges buscava um texto com a mínima interferência do acaso, assim como seus modelos De Quincey e Valéry².

¹⁴<http://www.revistabula.com/7416-40-frases-desconcertantes-de-jorge-luis-borges/>
²Não poderíamos deixar de lembrar, ainda, o elogio feito por Borges ao romancista francês Gustave Flaubert, no ensaio *Flaubert e seu Destino Exemplar* (1998, p. 284), por sua busca obsessiva por *le mot juste*, a palavra exata e essencial para a composição do texto.

Realidades dentro de realidades

Os cabalistas, assim como os antigos gnósticos, acreditam que este mundo seria o reflexo de mundos superiores. Em sua *Vindicação do Falso Basilides*, também do livro *Discussão*, Borges menciona a tese gnóstica segundo a qual um Deus sem nome e sem origem emana um primeiro céu com sete divindades menores; deste céu, outro céu é emanado, e assim por diante, até 365 emanações, que é onde está o mundo em que vivemos. Cada universo inferior é um simulacro do universo superior, *uma realidade dentro de outra realidade*. Essa tese também explicaria a presença do mal em nosso mundo: cada mundo criado se afasta do Deus original, que seria o Bem absoluto.

Na sua *Vindicação da Cabalá*, Borges não chega a abordar o assunto, porém em *Siete Noches*, já melhor informado sobre a Cabalá, ele destaca a similaridade entre os sistemas de emanações gnóstico e cabalístico³. Mas, a rigor, o sistema das emanações da Cabalá apresenta algumas diferenças importantes em relação ao sistema gnóstico. A distância entre nosso mundo e o Ein-Sof, a Fonte Divina de onde emanam os outros mundos (Olams), é menor. Toda a criação emana de Ein-Sof, uma metáfora para o Deus que não podemos conhecer, que não tem começo e não terá fim e que é a fonte de toda a luz. De acordo com os cabalistas, não suportaríamos sua Luz diretamente, por isso existem entre nós outros mundos, ou “graus de ocultamento da Luz”, a saber: Adam Kadmon, Atsilut, Beryiá, Yetsirá e Assyiá. A Luz chega até o nosso mundo, chamado Malchut, atravessando esses mundos.

O fascínio pela ideia da *realidade dentro da realidade* certamente está presente em muitos de seus contos. A duplicação da realidade e a narrativa em camadas é um recurso recorrente. Em narrativas como *As Ruínas Circulares* e *O Sul*, por exemplo, boa parte da ação acontece durante o sonho dos protagonistas – ainda que eles mesmos não cheguem a suspeitar e percebam esse sonho como a realidade. Assim, nesses contos, podemos dizer que os protagonistas habitam duas realidades simultâneas – algo perfeitamente factível de um ponto de vista cabalista.

A ideia de que o que acontece em nosso mundo é simulacro do que acontece em um mundo superior possui ainda outra consequência importante: a sobre determinação de nosso destino. Se o que vivemos reflete algo decidido em uma instância superior, não nos resta muito livre-arbítrio. Para os cabalistas, o livre-arbítrio seria o resultado do trabalho espiritual. Os protagonistas de Borges, porém, padecem dessa falta de livre-arbítrio e estão condenados a algum destino inexorável: nos contos *A Escrita do Deus* e *O Milagre Secreto*, por exemplo, os personagens estão presos (uma metáfora para a falta de livre-arbítrio) e buscam através do contato direto com Deus (prêmio para o exercício espiritual), livrar-se do mal que os afligem. Já no caso de *A morte a bússola*, o detetive Lonrott caminha para seu desestino inexorável. Ele busca desvendar um caso envolvendo a busca do nome secreto de Deus – e uma leitura possível para este conto, de um ponto de vista cabalístico, é que Lonrott recebe a morte como punição justamente por não saber conhecer a maneira correta de operar as letras sagradas.

³Diz Borges: “Los gnósticos fueron anteriores a los cabalistas en muchos siglos; tienen un sistema parecido, que postula un Dios indeterminado.” Para Borges, foram os gnósticos que influenciaram os cabalistas. A questão, porém, é controversa. De acordo com Harold Bloom (1975), “a Cabala propriamente dita tem início no século XII, na Provença, mas Scholem e outros estudiosos identificaram sua descendência direta do mais remoto esoterismo judaico”, que remonta ainda ao período antes da Era Comum. Ainda segundo o próprio Scholem (1987, p. 22), no âmago do judaísmo tradicional, mais especificamente nos escritos sobre a Merkabah (carruagem ou trono de Deus, uma visão relatada pelos profetas bíblicos Ezequiel e Enoch, entre outros), já se encontram algumas das ideias que mais tarde se desenvolveriam e dariam forma à Cabalá: a posse de um conhecimento que não pode ser adquirida por meios intelectuais comuns, mas apenas por meio de uma revelação e iluminação mística; a posse de uma doutrina secreta relativa à ordem dos mundos celestes, além da liturgia e da magia teúrgica que dá acesso a este mundo. Os cabalistas chamam a estes conhecimentos antigos de *Chochmá Nistará (Sabedoria Secreta)*.

O poder das letras

Sendo a Bíblia um livro sagrado e nada havendo de casual nele, tudo tem de estar lá por um motivo. Como vimos, para Borges, esta constatação é que levou aos procedimentos de leitura cabalística. Conforme afirma em *Uma Vindicação da Cabalá*, [...] um livro impenetrável à contingência, um mecanismo de propósitos infinitos, de variações infalíveis, de revelações que espreitam, de superposições de luz, como não interrogá-lo até o absurdo, até a prolixidade numérica, como fez a Cabala? (1998, 225)

Cada palavra e cada letra estão lá por um motivo. Logo, até mesmo as letras são sagradas. Na perspectiva cabalística, na verdade, as letras vieram ainda antes da Criação e são os principais instrumentos utilizados por Deus para criar o mundo. Esta precedência do Alfabeto sobre a Criação é que confere poderes mágicos às letras. A manipulação das letras, citada por Borges na abertura da *Vindicação*, é o principal instrumento dos cabalistas para “operar” a luz do Criador, ou seja, fazer com que a luz “desça” e beneficie os adeptos da doutrina e a humanidade como um todo.

Com o objetivo de procurar verdades ocultas entre os versos bíblicos, os cabalistas analisam as letras, somam seus valores, fazem a leitura vertical, a leitura em zigue-zague (*bustrofedon*, como denominou Borges), trocam letras de lugar e as agrupam de diferentes maneiras e, assim, vão descobrindo e atribuindo novos e variados significados ao texto bíblico – sem porém, violar seu caráter sagrado. Cada letra pode ser desdobrada em novos sentidos, já que cada letra é, em si, um atributo da luz divina. Dessa forma, os cabalistas buscam as quatro perspectivas de entendimento presentes na Torá: Peshat – o relato literal; Rémez – o que se insinua, a lição escondida nos relatos, próximo do entendimento superficial; Drash – nível mais profundo que nas perspectivas anteriores; Sod – o segredo (ou causa, de acordo com o Zôhar) oculto na Torá, que só é transmitido de forma oral (Torá Oral).

Tudo isso chamou a atenção de Borges, que, em sua conferência de 1980, cita ainda o versículo 3, do capítulo 1 do Gênese, como uma circunstância que, a seu ver, deve ter influenciado a Cabala: “E Deus disse: Faça-se a luz. E a luz foi feita”. Borges emenda, “[...] de ahí se llegó a la conclusión de que el mundo fue creado por la palabra luz o por la entonación con que Dios dijo la palabra luz. Si hubiera dicho otra palabra y con otra entonación, el resultado no habría sido la luz, habría sido otro.” (1980, p. 47)

Este fascínio pelo poder das letras e das palavras aparece como mote de alguns famosos contos de Borges, como *O Aleph*, cujo título faz referência à primeira letra do alfabeto hebraico e que, no texto do escritor argentino, é o ponto que contém todos os pontos no tempo e no espaço. Instrumento da criação, o aleph é também a letra que cria o conto de Borges.

Em *A morte e a bússola*, o detetive Lonrott tenta desvendar uma série de crimes ao mesmo tempo em que empreende uma busca pelo nome secreto de Deus – o *tetragramatón* – e paga com a vida seu desconhecimento ao manipular as letras do nome de Deus. Já em *A escrita do Deus*, um sacerdote da América pré-hispânica, aprisionado pelo colonizador, tenta descobrir, nos pelos de um tigre a sentença secreta do Deus, capaz de conjurar todos os males.

Outros elementos que aparecem nos contos de Borges também podem ser vistos como análogos a procedimentos de leitura cabalísticos. Um anacronismo (a ocorrência anterior ou posterior de um evento da trama em relação ao momento em que faria sentido que ocorresse), uma simetria (repetição ou duplicação de algum elemento) ou mesmo uma referência erudita pode fazer com que o leitor mais curioso – o leitor-detetive, na terminologia de Charles Kiefer¹⁵ – se detenha sobre esse elemento estranho, que se abre para novas interpretações e medite sobre ele, procurando algum significado escondido e aprofundando sua leitura em busca de compreensão – como faria um cabalista diante de sua Torah.

Interpretação infinita e revisão da tradição

Em seu livro *Cabala e Crítica*, Harold Bloom (1991) observa que os textos dos cabalistas têm forte ênfase na interpretação e que essa ênfase seria justamente o que a diferenciaria de outros tipos de misticismo ou teosofia do Ocidente ou do Oriente:

Como se pode acolher um novo impulso religioso, fresco e vital, numa época problemática, precária e mesmo catastrófica, quando se herda uma tradição religiosa já tão rica e coerente, que deixa pouco espaço para novas revelações e especulações? Os cabalistas não estavam em posição de formular ou mesmo reformular muita coisa em sua religião. Eles já possuíam, não apenas uma estrutura ainda mais maciça e intelectualmente compacta, formada de comentários e interpretações de todo o tipo. Sua atitude em relação a toda esta tradição se tornou, a meu ver, o paradigma clássico sobre o qual se modelaria, desde então, em todos os campos, e geralmente numa emulação, sobretudo indireta, o revisionismo ocidental. Pois os cabalistas desenvolveram implicitamente uma *psicologia da tardividade*¹⁶ e, com ela, uma explícita série de retórica de técnicas com as quais desvelar as Escrituras, além de terem aceito comentários a respeito de seus próprios sofrimentos históricos e de suas novas visões teosóficas. “(1991, p. 43)

Além de dar ênfase à questão da interpretação, Bloom ainda apresenta o sistema das Dez Sefirot da Cabalá como uma analogia perfeita para explicar sua teoria da influência. Na Cabalá, a Luz se manifesta através das dez sefirot (sefirah, no singular). Cada sefirah é um fluxo energético ou atributo da Luz e uma sefirah influencia a outra. Segundo Bloom, um poeta influenciaria outro poeta da mesma maneira que uma sefirah influencia a outra. Da mesma forma que uma sefirah recebe luz de outra para passá-la à próxima sefirah, um poema só surge como resposta a outro poema (o que pode ser mais ou menos explícito). A poesia de um poeta começa com a (des) leitura de outro poeta, ou seja, uma “correção” criativa do poeta anterior, ou uma interpretação nova, frequentemente distorcida. A ideia se assemelha ao que o próprio Borges apresenta no ensaio “Kafka e seus precursores”, quando diz que “cada escritor cria seus precursores. Seu trabalho modifica nossa concepção do passado, assim como há de modificar o futuro.” (1999, p. 98)

É curioso que Bloom não chegue a mencionar Borges em seu livro. A revisão e a ampliação da tradição, a interpretação infinita e a (des) leitura de outros autores funcionam como verdadeiros *leitmotifs* de suas criações – são procedimentos inequívocos do escritor argentino e nisso também ele se assemelha muito aos cabalistas. A maior parte de seus contos – se não todos – são respostas a textos extraídos da tradição. Podem ser textos clássicos ou sagrados, poemas, lendas, contos, romances.

¹⁵Ver ensaio *Simetrias e leves anacronismos em “O Sul”*, de Charles Kiefer. Disponível em http://www.bestiario.com.br/10_arquivos/sul.html.

¹⁶Por tardividade, entende-se esse forte sentimento de peso da tradição, de que chegamos muito tarde, que para Bloom é algo bastante corrente na poesia pós-iluminista. Nesta obra, Bloom “confessa” que utilizou a Cabalá como fonte utilizada para desenvolver sua Teoria da Influência na Literatura – cuja obra mais famosa é a *Angústia da Influência*.

O repertório de Borges parece ser tão vasto quanto *A Biblioteca de Babel* – é limitada, mas seu tamanho é praticamente incalculável.

O conto *Pierre Menard, autor do Quixote* é um dos melhores exemplos desse duplo exercício de (des) leitura e de interpretação infinita, quase uma paródia dos procedimentos de leitura cabalística. Menard, fictício poeta francês que viveu entre final do século XIX e início do século XX, deixou algumas obras importantes. A mais importante, porém, não chegou a ser conhecida – até que o narrador do conto a trouxesse à tona: os capítulos nono e trigésimo oitavo da primeira parte do *Dom Quixote*, além de um fragmento do capítulo vinte e dois. Seu propósito nos explica o narrador, “era produzir algumas páginas que coincidissem – palavra por palavra e linha por linha – com as de Miguel de Cervantes.” O resultado surpreende o narrador, “o texto de Cervantes e o de Menard são verbalmente idênticos, mas o segundo é quase infinitamente mais rico. (Mais ambíguo, dirão seus detratores; mas a ambiguidade é uma riqueza.)” (1998, p. 496)

Segundo o narrador, quando Cervantes escreve “... a verdade, cuja mãe é a história...”, ele faz um “mero elogio retórico da história”; quando, porém, Menard usa as mesmas palavras, isso é um assombro, já que ele “não define a história como indagação da realidade, mas como sua origem.”

De forma irônica, Borges está fazendo o que há séculos já faziam os cabalistas: buscando novos significados para um texto que, se não chega a ser sagrado, tem status muito próximo disso. Na palestra de 1977 sobre a Cabalá, Borges brinca tanto com a quase sacralidade da obra de Cervantes como com os métodos de leitura cabalísticos:

Es conocida la veneración supersticiosa con que se rodea al Quijote, a Macbeth o a la Chanson de Roland, como a tantos otros libros, generalmente uno en cada país, salvo en Francia, cuya literatura es tan rica que admite, por lo menos, dos tradiciones clásicas; pero no entraré en ello. Pues bien; si a un cervantista se le ocurriera decir: el Quijote empieza con dos palabras monosilábicas terminadas en n: (en y un), y sigue con una de cinco letras (lugar), con dos de dos letras (de la), con una de cinco o de seis (Mancha), y luego se le ocurriera derivar conclusiones de eso, inmediatamente se pensaría que está loco. La Biblia ha sido estudiada de ese modo. (1980, p. 47)

No final, o narrador ainda enaltece Menard por ter enriquecido a “arte fixa e rudimentar da leitura”:

[...] a técnica do anacronismo deliberado e das atribuições errôneas. Essa técnica de aplicação infinita nos leva a percorrer a *Odisséia* como se fosse posterior à *Eneida* e o livro *Le Jardin du Centaure* de Madame Henri Bachelier como se fosse de Madame Henri Bachelier. Essa técnica povoa de aventura os livros mais pacíficos. Atribuir a Louis Ferdinand Céline ou a James Joyce a “*Imitação de Cristo*” não é suficiente renovação dessas tênues advertências espirituais? (1998, p. 498)

O último parágrafo de *Pierre Menard* ecoa, em alguma medida, o parágrafo inicial de *Vindicação da Cabala*, em que Borges afirma que o que mais lhe interessa na Cabala são justamente as variadas possibilidades de se ler o texto sagrado. Além disso, é um elogio sutil ao seu próprio método de criação: tanto o “anacronismo deliberado” como as “atribuições errôneas” são elementos recorrentes em seus contos – além de serem o tema do conto em questão.

O recurso de atribuir textos a autores inventados aparecem em outros contos de Borges (como em “*Exame da Obra de Herbert Quain*” e “*Três Versões de Judas*”). Essa confusão entre

autores e textos, que parece divertir Borges, também pode ter sido uma influência da Cabalá – onde ocorre em mais de um caso¹⁷. O mais emblemático deles é o *Zohar*, considerada a mais importante obra cabalista. Moisés de León, cabalista espanhol do século XIII, foi quem a revelou ao mundo. Atribuiu, porém, a autoria a Simon bar Yohai, um rabino judeu que viveu na Palestina durante o século II da E.C. A questão da autenticidade é alheia a Borges, que não parece preocupado em resolver quem seria, de fato, o autor. Ele quer expandir as possibilidades de leitura de um texto. Na última frase, por exemplo, ele imagina como seria atribuir a Imitação de Cristo, escrito no século XV pelo monge Tomás de Kempis a James Joyce ou Louis Ferdinand Celine, que viveram 400 anos depois. Talvez, antes de chegar a pergunta de seu conto, Borges tenha se questionado: “e como seria a leitura do *Zohar* se tivesse sido escrito, de fato, por Moisés de León?”

Conclusão

Procuramos neste trabalho apontar como o contato com a Cabalá influenciou a obra de Jorge Luis Borges, destacando, sobretudo, o impacto dos procedimentos de leitura cabalísticos em seu método criativo.

Certamente, o assunto encontra-se longe de ser esgotado – e nem era esse o nosso objetivo. Em cada conto ou poema de Borges podemos nos deparar com alguma referência à Cabalá, tamanha foi a influência que o argentino recebeu do esoterismo judaico. Trata-se de uma aproximação quase óbvia: Borges, um escritor que fez da literatura, das palavras e da leitura os temas centrais de sua própria obra, viu na Cabalá um modelo para revisar, reinterpretar e renovar textos clássicos de diferentes tradições literárias¹⁸.

¹⁷A possível influência da Cabalá para a adoção deste procedimento é apontada por Kazmierczak (2005): “Esta actitud anónima de los cabalistas hacia la cuestión de la paternidad literaria fue la fuente de la inspiración para un recurso que también se puede encontrar en una serie de escritos de Borges, a saber, la pseudoepigrafía”. Por outro lado, Kiefer, em *A Poética do Conto* (2011, p. 297) lembra que Edgar Allan Poe também fazia falsas atribuições, e que este também pode ter sido um modelo para o argentino

¹⁸No ensaio “O Escritor Argentino e a Tradição”, em resposta a quem defendia que os escritores argentinos deveriam tratar de temas locais, Borges responde que “nossa tradição é toda a cultura ocidental” (1998, p. 294) e que “não devemos temer e que devemos pensar que nosso patrimônio é o universo; experimentar todos os temas, e não nos limitarmos ao argentino para sermos argentinos” (p. 295 e 296). Interessante notar que, no mesmo ensaio, Borges elogia os judeus, citando o sociólogo Thorstein Veblen, para quem os judeus “se sobressaem na cultura ocidental porque agem dentro dessa cultura e ao mesmo tempo não se sentem ligados a ela por uma devoção especial; por isso – diz – sempre será mais fácil para um judeu do que para um ocidental não judeu inovar na cultura ocidental” (p. 294).

Referências

ÂNGELO, Andréa Lúcia Padrão. **A “judeidade” na narrativa de Jorge Luis Borges**. In Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá (PR) v. III, n.9, jan/2011. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>

BORGES, Jorge Luis. **Obras Completas 1**. 1ª ed. São Paulo: Globo, 1998.

BORGES, Jorge Luis. **Kafka e seus precursores**. in Outras inquisições (1952). Obras completas. vol. 2 (São Paulo, Globo, 1999), pp. 96-98.

BORGES, Jorge Luis. **Siete Noches**. Colonia Granjas San Antonio, México: Editorial Meló, S. A., 1980.

BLOOM, Harold. **Cabalá e Crítica**. Rio de Janeiro, Imago Ed., 1991.

KIEFER, Charles. **A Poética do Conto**. São Paulo: Leya, 2011.

KIEFER, Charles. **Simetrias e leves anacronismos em “O Sul”**. In: Bestiário – Revista de Contos. Ano 1, nº 10. Dez/2004. Disponível em http://www.bestiario.com.br/10_arquivos/sul.html.

LLOSA, Mario Vargas. **É possível pensar o mundo moderno sem o romance?** In: MORETTI, Franco Moretti (org). A Cultura do Romance. Trad. Denise Bottmann. São Paulo, Cosac Naify, 2009.

SCHOLEM, Gershom. **A Cabalá e seu Simbolismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SCHOLEM, Gershom. **Origins of the Kabbalah**. Princeton: The Jewish Publication Society/Princeton University Press, 1987.

WOLF, Laibl. **Cabalá Prática**. São Paulo: Maayanot, 2003.

ZUKERWAR, Chaim David. **As 3 Dimensões da Kabalá**. São Paulo: Sêfer, 2010.

KAZMIERCZAK, Marcin . **La Cábala en la Visión Teórica de Borges**. Universitat Abat Oliba CEU, 2005. Disponível em <http://www.hottopos.com/rih8/marcin.htm>.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

TENTATIVAS DE ACERTO: UMA ANÁLISE DOS DESVIOS DA NORMA PADRÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS

Jancen Sérgio Lima De Oliveira¹⁹

Resumo

Objetivamos analisar os desvios ortográficos na produção textual escrita de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do interior do Maranhão. Nosso *corpus* possui atividades respondidas por alunos que estão em fase inicial de desenvolvimento da escrita. Baseamo-nos, principalmente, em Bagno (2013) e Antunes (2003). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, que categoriza as *tentativas de acerto* em duas categorias propostas por Bagno (2013): (1) *Hipóteses e analogias sobre a relação fala/escrita*; (2) *Incidência da variedade linguística da pessoa sobre a produção escrita*. Os resultados demonstraram como os desvios ortográficos são totalmente previsíveis e altamente explicáveis.

Palavras-chave: Produção textual. Ensino fundamental. Erros ortográficos.

Abstract

We aimed to analyze the orthographic deviations in the production of textual texts of students from the early years of elementary school of public schools of the interior of Maranhão. Our corpus has activities answered by students, which are in the early stage of writing development. We rely mainly on Bagno (2013) and Antunes (2003). This is a qualitative and quantitative research that categorizes as an attempt to execute two categories applied by Bagno (2013): (1) Hypotheses and analogies about a speech / writing relationship; (2) Impact of one's linguistic variety on written production. Results shown as spelling deviations are fully predictable and highly explainable.

Keywords: Textual production. Elementary School. Spelling errors.

Introdução

Na educação básica, os discentes – principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental – costumam apresentar uma série de desvios da norma padrão da Língua Portuguesa. Os professores, por sua vez, necessitam de preparo para saber como lidar com essas dificuldades apresentadas, de forma tão frequente, pelos alunos, pois apenas taxar ou categorizar os desvios como “erros” não é tão eficiente para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Entre as tentativas de acerto mais frequentes, podemos perceber que os estudantes costumam grafar as palavras da forma como ouvem ou como acham que são escritas, ou seja, eles tentam acertar a grafia. Os educadores precisam reconhecer essas tentativas de acerto para que saibam como trabalhar com as dificuldades dos alunos na hora da escrita. Dessa forma, nosso trabalho tem a pretensão de analisar os desvios da norma padrão da Língua Portuguesa, na produção escrita de alunos do terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental I, participantes do programa “Novo Mais Educação” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauro Rodrigues de Sampaio e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro, ambas localizadas na periferia da cidade de Timon, no Estado do Maranhão.

¹⁹ Mestrando em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI). Teresina – PI.

Para a realização da pesquisa, possuímos um *corpus* composto por atividades respondidas por alunos em fase inicial de desenvolvimento da escrita, que foram coletadas pelos pesquisadores em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa do programa Novo Mais Educação nas escolas supracitadas.

Para fundamentar este artigo, baseamo-nos, principalmente, nas concepções de Bagno (2013), Antunes (2003) e Oliveira (2010), que tratam sobre o ensino do Português Brasileiro nas escolas e sobre variação linguística. Nossa pesquisa empírica foi desenvolvida da seguinte forma: primeiro realizamos algumas atividades com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental das escolas supracitadas, dentre elas, atividades de produção textual. Em seguida, observamos as tentativas de acerto mais frequentes nas produções textuais escritas dos alunos. Por fim, categorizamos os desvios em duas categorias de erro ortográfico: (1) Hipóteses e analogias sobre a relação fala/escrita; (2) Incidência da variedade linguística da pessoa que escreve sobre a produção escrita. Segundo Bagno (2013), essas duas categorias podem vir isoladas ou em conjunto.

As análises das produções textuais escritas dos alunos irão nos mostrar que os erros ortográficos são previsíveis e consideravelmente explicáveis, pois, o aluno, quando desvia da norma padrão, não produz um “erro”, mas sim uma tentativa de acerto. Esta pesquisa mostrará, aos professores, os erros mais recorrentes na produção textual escrita de alunos do ensino fundamental I.

Referencial teórico

Em suas pesquisas, Bagno (2013) observou e descreveu que em nossa cultura escolar, uma grande porcentagem dos chamados “erros de português” é constituído por apenas desvios da ortografia oficial, com isso, um erro bastante grave no ensino do Português é reduzir a escrita à ortografia. O autor considera que a escrita de pessoas em fase de alfabetização, independentemente da idade, crianças ou adultos, deve ser analisada sob duas categorias: (1) hipóteses e analogias sobre a relação fala e escrita que não correspondem às convenções da ortografia oficial e; (2) Incidência da variedade linguística do indivíduo sobre a produção escrita.

Antunes (2018) constata que o processo de aquisição da escrita, atualmente em muitos lugares, ainda ignora a interferência do aprendiz na hora de construir e testar as suas hipóteses de representação da língua. Os erros ortográficos que se encaixam na primeira categoria são, justamente, aqueles causados pelas hipóteses construídas pelos alunos. A língua, muitas vezes, pode parecer racional e lógica, mas Bagno (2013) afirma que ela mostra uma série de incongruências e incoerências que levam o aluno a fazer deduções e hipóteses altamente lógicas, mas que vão contra a norma padrão da ortografia oficial.

A respeito dos erros de ortografia serem considerados como o ponto principal para saber se uma pessoa “sabe” ou “não sabe” a língua portuguesa, Antunes (2018, p. 26) confirma que “para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia”. Dessa forma, muitos alunos acham que não sabe português, pois acreditam que saber a nossa língua é saber todas as regras gramaticais, além de nunca cometer desvios ortográficos, mas, como afirma Oliveira (2010), todo brasileiro, alfabetizado ou não – desde que não tenha nenhum problema que interfira no seu desenvolvimento – sabe português.

Escrever não é só tentar representar a fala através de sinais gráficos, mas sim, representar a fala com sinais gráficos estabelecidos pelas convenções da tradição ortográfica (BAGNO, 2013). É comum, além de ser bastante explicável, que o aluno desenvolva suas hipóteses a respeito da relação entre a fala e a escrita, mas, mesmo que as hipóteses sejam lógicas, elas acabam sendo descartadas, pois não se enquadram no sistema ortográfico oficial. Então, para Bagno (2013, p. 96)

não há nada mais lógico do que imaginar que é correto escrever *sinema, sebola, felis, oço, essessão, xapeu, oten...* Já que é certo escrever cesta e sexta, ou sessão, seção e cessão, ou hesitar e exitar, ou mal e mau, meu e mel etc.

Isto é, existem tantas escolhas e caminhos a escolher na hora de escrever uma palavra, que é comum que o escritor, em fase inicial de desenvolvimento da escrita, faça suas hipóteses e elas não correspondam ao “correto”. A influência da variedade linguística do escritor sobre a escrita é a ideia central da segunda categoria dos desvios ortográficos e se constitui por desvios ocasionados pelas características gramaticais da comunidade em que o aluno vive, isto é, quando a forma como as pessoas falam ao redor do estudante influencia a sua escrita.

Por esses e outros motivos citados acima, Bagno (2013) propõe que é muito mais proveitoso fazer uma substituição da noção de “erro” pela de “tentativa de acerto”, pois quando uma criança – ou adulto em processo de aquisição da escrita – escreve “televisão” ao invés de “televisão”, ou “chingar” no lugar de “xingar”, ele “não fez isso porque quis errar, mas sim porque quis acertar” (BAGNO, 2013, p. 79). Com a substituição do “erro” pela “tentativa de acerto”, poderemos obter efeitos positivos ao trocar a negatividade do primeiro pelos aspectos positivos do segundo.

É fundamental ter em mente que os erros de ortografia são constantes, seguem uma lógica coerente e, portanto, são facilmente **previsíveis**: são as trocas de J por G, de S intervocálico por Z, de CH por X, de Ç por SS, de L por U etc. E vice-versa, justamente por serem casos em que é necessário fazer uma análise que ultrapassa os limites teóricos da suposta equivalência som-letra. (BAGNO, 2013, p. 79-80, grifos do autor).

O pesquisador ainda relata que dificilmente alguém irá tentar escrever a palavra “xingar” com um Q ou um S no lugar do X (BAGNO, 2013), pois essa não seria uma hipótese amparada em observações e/ou vivências do falante. Por isso, muitas vezes “escrever pode parecer uma tarefa nebulosa” (BAZERMAN, 2015, p. 7), com tantos grafemas aptos à representação de um único fonema, com tantas palavras com significados semelhantes, o escritor – que está iniciando o processo da aquisição da escrita, pode se sentir totalmente perdido ao ser pego em uma situação na qual necessita escrever um texto e, ao fazer suas hipóteses, tem medo de errar e de se tornar alvo de piadas diante de seus colegas de turma.

Percebe-se, então, que no processo da escrita, as questões referentes ao sistema ortográfico se tornam problemas bem desagradáveis ao ensino. Espera-se que os docentes saibam distinguir as tentativas de acerto, pois com conhecimentos sobre a causa dos erros, os professores terão mais condições de buscar a solução para os problemas.

Quando os professores não sabem lidar com as necessárias falhas de seus alunos, estes podem se desestimular, causando os elevados índices de reprovação, repetência e de evasão escolar.

Consequentemente persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português, e para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar. (ANTUNES, 2003, p. 20).

Dessa forma, de acordo com Oliveira (2010, p. 37), “a língua que falamos está estreitamente vinculada a nossa identidade” e essa identidade é perceptível na escrita. Então, o “professor precisa ter uma postura construtiva em relação aos erros que os alunos cometem ao escrever” (OLIVEIRA, 2010, p. 38). Ou seja, usar os erros dos alunos como forma de fortalecer o seu próprio aprendizado.

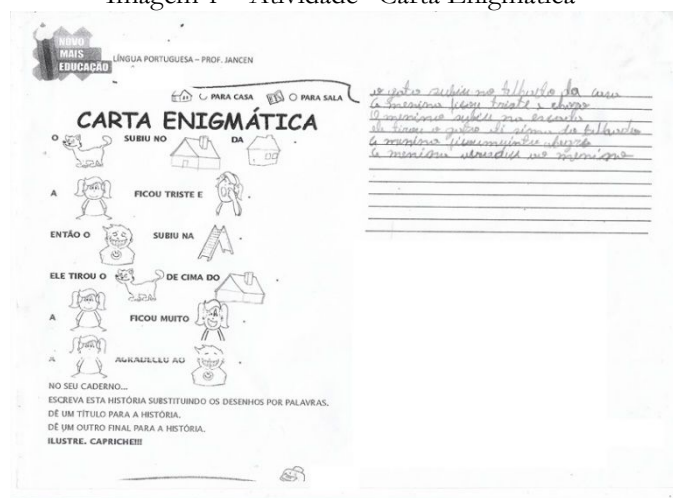
Dados e discussão

Nesta seção, iremos apresentar as tentativas de acerto mais frequentes analisadas em nosso *corpus* de pesquisa. Para melhor visualização, iremos apresentar as atividades desenvolvidas e respondidas pelos alunos e dividir as tentativas de acerto encontradas nas produções textuais escritas dos estudantes. Vamos categorizar os erros de acordo com as duas categorias de análise postuladas por Bagno (2013). Apresentaremos as palavras e suas possíveis explicações dentro de suas respectivas categorias.

Para garantir total anonimato aos estudantes, seus nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos. Dessa forma, os nomes são representados por uma letra seguida por um número sequencial. Ex: S1. As categorias de análise são: (1) – *Hipóteses e analogias sob re a relação fala/escrita* e; (2) – *Incidência da variedade linguística da pessoa que escreve sobre a produção escrita*.

1 – Atividade “Carta Enigmática”

Imagem 1 – Atividade “Carta Enigmática”



Fonte: Arquivo pessoal do autor

A atividade “Carta Enigmática” consiste na elaboração de um texto escrito, com base em um texto verbo-visual, isto é, texto formado por palavras e imagens. O aluno – ao responder a atividade – escreve as frases e substitui os desenhos por seus respectivos nomes. Então, o aluno, ao ver o desenho de um gato, deve escrever a palavra “gato” para dar continuidade à sequência textual escrita.

No texto produzido pelo aluno S1, encontramos alguns desvios da norma padrão da Língua Portuguesa, ou tentativas de acerto, na denominação proposta por Bagno (2013). Os desvios apresentados por S1 são explicáveis e podem ser classificados dentro das nossas categorias de análise.

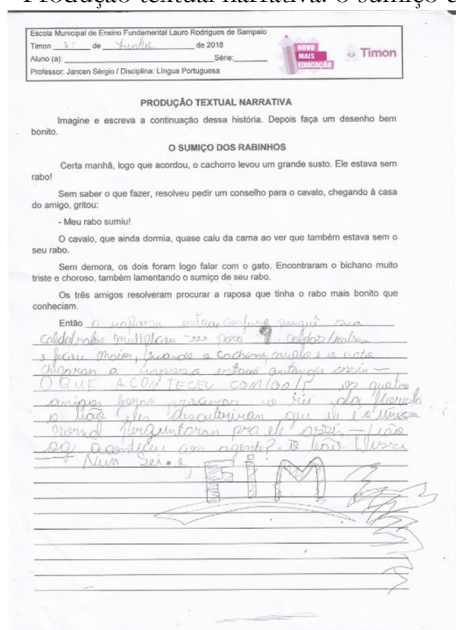
A palavra *choro*, escrita na segunda linha no texto de S1, é enquadrada, perfeitamente, na categoria de número 1, ou seja, o aluno fez uma hipótese sobre a relação fala/escrita, pois no Português Brasileiro, *ou* não é pronunciado nas palavras que apresentam este dígrafo, então o aluno agiu com lógica ao escrever *A menina choro* já que é assim que se pronuncia. Nesta mesma categoria, podemos considerar as palavras *sima* e *muintu*, pois na primeira, também é visível a percepção que o aluno teve sobre o uso do /s/.

O aluno S1, ao escrever a palavra *cima*, fez uma hipótese de qual seria o grafema que representaria o fonema /s/. Sua escolha foi de usar a letra S, pois esta teria o som adequado, porém esta escolha vai contra a norma padrão e se constitui como uma tentativa de acerto. O som /s/, segundo Bagno (2013), é um dos mais complicados para a criança distinguir o grafema considerado certo pela conveção gramatical.

Com a palavra *muintu*, o autor preferiu escrever da forma como ouve, e, percebendo uma nasalização marcante na pronúncia da palavra, registrou com um “n” para acentuar essa nasalização. A palavra *di* já se enquadra na segunda categoria, isto é, incidência da variedade linguística da pessoa que escreve sobre a produção escrita, pois o aluno, provavelmente, escuta todos em sua volta pronunciando palavras semelhantes a esta, com o som “di” ao invés do “de”.

2 – Produção textual escrita: “O sumiço dos rabinhos”

Imagem 2 – “Produção textual narrativa: o sumiço dos rabinhos”



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Na atividade de produção textual escrita acima, espera-se que o aluno dê continuidade – de forma coerente – à história interrompida, dessa forma, o exercício pode despertar além da criatividade, o interesse dos alunos pela leitura e escrita. O aluno L2 apresentou algumas hipóteses de escrita que vão contra a ortografia oficial, como as palavras: *calda*, *acomteceu*, *descubriram*, *oqi* e *nun*. Vamos categorizar essas tentativas de acerto e mostrar como todas são explicáveis e previsíveis.

A palavra *calda* pertence à categoria (1), pois calda e cauda são palavras homófonas, ou seja, possuem o mesmo som, mas com significados e grafia diferentes. Enquanto a primeira é o feminino de caudo, a segunda se refere ao rabo de animais, que é o caso da tentativa de acerto escrita por L2, o aluno ainda não sabe dessas informações e fez uma hipótese na hora da escrita dessa palavra e escreveu com L. Nesta mesma categoria (1), podemos enquadrar a palavra *aconteceu* em que é perceptível que o aluno ainda não aprendeu as regras do uso do M e N e nessa escolha, optou pelo M na construção de sua hipótese.

As três outras palavras, *descubriram*, *oqi* e *nun*, são consideradas como pertencentes à categoria (2), pois em todas elas, podemos notar a influência da fala das pessoas do convívio familiar do aluno na escrita. O aluno L2, ao ouvir todos em sua volta falando *descubriram* ao invés de *descobriram*, preferiu grafar da maneira como costuma ouvir, com “u” no lugar do “o”, pois a pronúncia geralmente é assim, o mesmo aconteceu com as demais palavras.

3 – Escrita de palavras por campo semântico

A atividade de escrita de palavras por campo semântico consiste em os alunos escreverem, em um tempo pré-determinado, o máximo de palavras que conseguirem lembrar sobre o tema ou local sorteado pelo professor. As atividades analisadas aqui têm como tema “escola” e as palavras devem ser relacionadas ao tema definido. Por limitação de espaço, vamos apresentar aqui, apenas algumas das muitas tentativas de acerto feitas pelos alunos na hora de responder à atividade.

No quadro a seguir, iremos exibir e categorizar os erros ortográficos das atividades de escrita de palavras. As tentativas de acerto estão distribuídas nas duas categorias postuladas por Bagno (2013) e são seguidas por breve explicação. As que se encaixam na categoria de hipóteses e analogias estão identificadas com o (1) e as palavras da categoria de incidência da variedade linguística do indivíduo sobre a escrita, por (2).

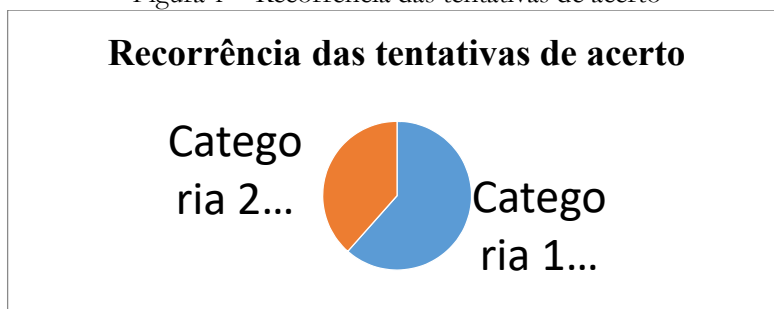
Quadro 1 – Tentativas de acerto das atividades de escrita de palavras

Campo de <i>joga</i> bola (2):
Até os mais letrados omitem a vibrante final (R) dos verbos no infinitivo (BAGNO, 2013). A aluna B3, ao ouvir todos em sua volta falando “jogá”, “andá” sem emitir a vibrante final, escreveu da forma como ouve.
Baucão (1):
Troca do L por U. O aluno sabe qual o som correspondente a vogal U e o usou na palavra. Sua hipótese, apesar de lógica, não corresponde às convenções da ortografia oficial.
Colesão (1):
O aluno P5, ao escrever a palavra coleção, fez uma hipótese de qual seria o grafema que representaria o fonema /s/. Sua escolha foi de usar a letra S, pois esta teria o som adequado, porém esta escolha vai contra a norma padrão e se constitui como uma tentativa de acerto.
Xato (1):
O dígrafo CH tem o som da consoante X. O aluno fez uma hipótese de como se escreve a palavra <i>chato</i> e escolheu o X para escrever a palavra. Novamente, o aluno agiu com lógica.

Fonte: Produzido pelo próprio autor.

Após as análises das atividades produzidas pelos alunos em fase de aquisição da escrita, verificamos a recorrência das tentativas de acerto, para saber qual categoria é mais recorrente no *corpus* analisado. A categoria 1 - *Hipóteses e analogias sobre a relação fala e escrita que não correspondem às convenções da ortografia oficial* foi recorrente em 62% das tentativas de acerto analisadas, enquanto a categoria 2 - *Incidência da variedade linguística do indivíduo sobre a produção escrita* foi recorrente em 38% das palavras com desvios ortográficos analisadas. Isso demonstra que os estudantes fazem muitas hipóteses e analogias na hora de escrever, mas que a comunidade em que vivem também influencia, e muito, na hora da escrita desses alunos. O gráfico abaixo sintetiza as porcentagens apresentadas.

Figura 1 – Recorrência das tentativas de acerto



Fonte: Produzido pelo próprio autor

Considerações finais

Nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar as tentativas de acerto na produção textual escrita de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, os resultados das análises das atividades de produções textuais escritas dos alunos do ensino fundamental, mais especificamente, do terceiro, quarto e quinto anos, nos mostram que os erros ortográficos, além de fortemente previsíveis, são consideravelmente explicáveis, pois, o aluno, quando desvia da norma padrão, não produz um “erro”, mas sim uma tentativa de acerto. Esta pesquisa pode contribuir para a comunidade acadêmica, pois mostrará aos (futuros) professores, os erros mais recorrentes na produção textual escrita de alunos de turmas distintas do ensino fundamental I.

Desta forma, esperamos que os professores – que atuam com alunos na fase de aquisição da escrita ou não, entendam que os erros produzidos pelos alunos são imprescindíveis para o seu aprendizado, pois ao construir as suas hipóteses e analogias na hora da escrita, o estudante está realizando o seu aprendizado. Cabe ao professor, portanto, a difícil tarefa de guiá-lo em busca das hipóteses adequadas, ou seja, hipóteses que correspondam ao que foi convencionalizado pela tradição ortográfica.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
BAGNO, M. Gramática de bolso do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
BAZERMAN, Charles. Retórica da ação letrada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

PRODUÇÃO DE TEXTOS NO 1º CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: A HIPOSEGMENTAÇÃO E HIPERSEGMENTAÇÃO

Jéssica Aparecida Leal dos Santos²⁰
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi²¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir sobre a produção textual e os casos de hiposegmentação e hipersegmentação ocorridos nos textos de alunos do ensino fundamental, no início do processo de alfabetização. Para tanto será apresentada uma pesquisa realizada com alunos dos 2º e 3º anos das escolas municipais de São Mateus do Sul-PR, na qual foram analisados, na produção textual dos alunos, qual tipo de segmentação é mais frequente. Verificou-se que a maior incidência são os casos de hiposegmentação.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Produção textual. Segmentação.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la producción textual y los casos de hiposegmentación e hipersegmentación ocurridos en los textos de los estudiantes de primaria, al comienzo del proceso de alfabetización. Con este fin, se presentará una investigación realizada con estudiantes de los años 2º y 3º de las escuelas municipales de São Mateus do Sul-PR, en la cual, en la producción textual de los estudiantes, se analizó qué tipo de segmentación es más frecuente. Se encontró que la mayor incidencia son los casos de hiposegmentación.

Palabras clave: Educación primaria. Producción textual. Segmentación

Introdução

A alfabetização e aquisição da escrita é um assunto que não se esgota, porque é neste momento que o aluno está começando a aprender a se expressar utilizando a escrita, o que posteriormente fará muita diferença em sua vida de estudante, acadêmico e cidadão.

Neste sentido, é de suma importância pesquisar as questões da produção de textos no 1º ciclo de alfabetização, pois é nesta fase que as crianças estão adquirindo o processo da linguagem escrita e aprendendo a lidar com cada uma de suas regras, inclusive a segmentar as palavras corretamente.

Para tanto, o presente artigo tem como foco a análise da hiposegmentação e hipersegmentação na produção de textos no 1º ciclo de alfabetização, verificando com aporte teórico e com análises de textos produzidos pelas próprias crianças, os aspectos e especificidades de cada uma dessas segmentações. Portanto tem-se como problemática, como acontecem as segmentações nos textos de alunos do 1º ciclo de alfabetização, especificamente nos 2º e 3º anos do ensino fundamental?

²⁰ Professora de Educação Infantil na rede privada de ensino de São Mateus do Sul – PR. Pós-graduanda em Educação Especial pelo grupo FAVENI

²¹ Pós - Doutora em História e Políticas Educacionais pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2014), bem como Doutora (2014) e Mestre em Educação pela mesma universidade (2006). Professora Adjunto da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus de União da Vitória. Contadora de histórias. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR - Campos Gerais; do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática /Núcleo de Estudos de Fundamentos da Educação e Métodos (NEFEM - UNESPAR/UV).

A partir desta problematização, a pesquisa, da qual desencadeou neste artigo, objetivou analisar a incidência das segmentações nos textos produzidos por alunos dos 2º e 3º anos das escolas municipais de São Mateus do Sul; especificamente: discutir a importância da produção de texto no 1º ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental; conceituar a hiposegmentação e a hipersegmentação na escrita de textos na etapa de alfabetização; analisar os textos e verificar quais tipos de segmentações são mais frequentes.

Pretendeu-se, com apresentepesquisa, colaborar de diversas maneiras no âmbito da sala de aula, proporcionando reflexão dos profissionais da educação sobre um assunto que não é tão discutido no meio, mas que está presente e precisa de atenção e cuidados para que não interfira futuramente na escrita da criança, pois ela utilizará essa ferramenta em boa parte de suas vivências.

A produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental

A criança tem contato com a escrita muito antes de entrar na fase de alfabetização, pois “[...] em nossas sociedades grafocêntricas, ela sempre estará já em algum estágio de alfabetização e letramento (ainda que, para algumas, muito inicial) [...]” (SOARES, 2010, p.23), uma vez que a criança tem contato com adultos que leram ou escreveram para ela e outros contatos que influenciam muito a sua apropriação do sistema de escrita.

A produção de texto em sala de aula passa a ser uma poderosa ferramenta para a criança praticar sua escrita, a imaginação dela é um terreno fértil, capaz de produzir histórias dos mais variados enredos, ou simplesmente pode escrever sobre algo que está conhecendo. Segundo Alves (2012), o sujeito ao escrever textos adquire diversas habilidades e domínio cognitivo, a escrita pode ser a representação de seus conhecimentos prévios e pode promover situações de comunicação, como também envolve a parte cognitiva quando seleciona e organiza informações.

A produção de textos desde o 1º ciclo do ensino fundamental é importante e necessária, haja vista que se a criança é incentivada a ler e escrever hoje, provavelmente será um adulto que lê e escreve bem no futuro. Outrossim, facilita sua vida em diversos aspectos, sendo suporte para entrada em vestibulares, concursos e tantos meios que envolvam a escrita, influenciando inclusive no seu papel como cidadão, sendo que “[...]tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve é visto como sujeito ativo que, mediado pela linguagem, constrói a si e ao mundo, por meio do texto.” (ALVES, 2012, p.4).

Desta forma, entende-se que o texto é mais que uma simples prática em sala de aula, mas que escrever textos pode ser uma forte ferramenta, principalmente no processo de interação social.

Porém, é preciso entender que cada criança tem suas especificidades e decorrente a isso irá aprender de maneira diferente uma da outra. Algumas mesmo não tendo o devido estímulo, associa a escrita às suas vivências e consegue ter um desenvolvimento satisfatório, pois se entende que a aprendizagem não é absorvida da mesma maneira por todos, cada um encontra suas dificuldades ou facilidades na hora de adquiri-la.

Entre as dificuldades na escrita está em saber separar as palavras uma das outras, ou seja, as segmentações.

As segmentações não convencionais de palavras escritas são caracterizadas pela ausência e/ou presença não convencional do espaço em branco em locais previstos pela convenção ortográfica, essas segmentações podem ser classificadas em dois tipos: (i) hipossegmentações: quando há ausência não convencional do espaço em branco, como em: “concerteza” (com certeza); (ii) hipersegmentações: quando há a presença não convencional do espaço em branco, como em: “com migo” (comigo). (FIEL; TENANI, 2014, p.220-grifos do autor).

Ao escrever um texto é necessário juntar ou separar sílabas e palavras de maneira correta, porém no início da alfabetização, a criança encontra dificuldades ao separar as palavras, colocando espaços onde não existem (hipersegmentação) ou então deixando de colocá-lo quando necessário (hipossegmentação).

Pode-se observar nos exemplos uma palavra semelhante “divertiram”, porém segmentada de maneiras diferentes por dois alunos da mesma sala de uma turma de 2º ano de uma escola municipal da zona urbana de São Mateus do Sul. Percebe-se, nestes fragmentos dos textos, o quanto cada criança tem suas especificidades no momento de segmentar as palavras.

Devido às práticas de letramento as quais está exposta cotidianamente, antes de entrar na escola, a criança está construindo suas hipóteses no que diz respeito à segmentação da escrita. No entanto, ao testá-las, ela se vê diante da dúvida sobre o lugar em que esses espaços devem ser inseridos. Para a resolução dessa incerteza é necessário que o aprendiz dê conta da complexa tarefa de compreender o que é uma palavra. Começam a surgir, exatamente nesse período, as segmentações não-convencionais. Da falta de espaço entre fronteiras vocabulares surgem estruturas do tipo emcasa, pegaele, desupresa; da inserção de um espaço indevido no interior da palavra, são encontradas estruturas como a inda, de mais, gosta ria. (PEREIRA, 2011, p.273).

Esses erros na colocação de espaços nem sempre sugerem que a criança não tenha conhecimento de tal necessidade, ela pode ter a noção de que os espaços são necessários, mas não compreende muitas vezes o local exato onde colocá-los.

Supomos que a criança já tem consciência dos espaços em branco na escrita. O que ela desconhece são os critérios de escolha de possibilidades alternativas de colocação desses espaços, propondo, assim, formas gráficas variáveis, que refletem diferentes hipóteses locais para solucionar um problema específico que a escrita apresenta. (SILVA, 1991, p. 38).

Isso mostra claramente que a criança, em sua perspectiva de escrita, sabe que deve usar em algumas palavras o espaço, em outras não, porém como está em uma fase de apropriação do conhecimento, vai propondo soluções específicas e próprias para separação das palavras em seu texto, algumas vezes não segmentando da maneira correta.

Juntar palavras em um momento e separar em outro, mostra a reflexão da criança no processo de aquisição da escrita: ela não sabe quando é para separar ou quando é para juntar as palavras conforme a ortografia padrão; desse modo, em um mesmo texto podem ocorrer separação e junturas, o que demonstra o trabalho que ela está elaborando com a escrita. (PEREIRA, 2011, p.284).

Ainda sobre esta reflexão da criança, aponta-se para a transição da linguagem oral para a escrita. Neste sentido, Silva (1991, p.48) afirma que “Como desconhece a palavra escrita e opera com o seu discurso, pode ser que, ao escrever, ela transponha para o seu texto unidades que lhe fazem sentido na linguagem oral”. Compreende-se então, que ao falar a criança possa separar as palavras de uma maneira e ao escrever tente colocar a mesma separação que usa com as palavras expressas, fazendo uma diferente reflexão sobre a linguagem oral e escrita.

Nota-se que nem todos os casos de segmentações são decorrentes desta transição, porém devem-se levar em conta todos os momentos pelos quais a criança está passando em sua aprendizagem, o que irá fazer com que dificuldades desapareçam ou surjam, isso irá variar em cada caso e de cada criança, pois algumas já possuem noção sobre a escrita.

É notório o quanto é importante valorizar as vivências da criança, em seus mais diversos aspectos, seja no que ela aprendeu em casa, em suas convivências familiares e sociais, seja o que a escola lhe transmitiu, em um primeiro momento com a alfabetização. Visto que se deve levar em conta todo o conhecimento prévio da criança, em certos momentos ela pode segmentar as palavras como conhece, ou fala, ou seja, cada criança irá ter a sua particularidade.

A segmentação na escrita, principalmente no 1º ciclo da alfabetização não é um assunto tão debatido, porém é importante conhecê-lo para facilitar a identificação do problema em sala de aula e desta maneira propor as devidas soluções para os casos.

Análise de textos produzidos por alunos do 2º e 3º anos da Rede Municipal de Ensino de São Mateus do Sul-PR

A pesquisa com coleta de textos foi realizada em São Mateus do Sul-PR, na rede municipal de ensino, com turmas do 2º e 3º anos do ensino fundamental em quatro escolas, duas delas da área urbana (denominadas aqui de escola A e escola B) e duas escolas do campo (denominadas aqui de escola C e D). O requisito para a escolha destas escolas foi à nota do último IDEB (2015), sendo assim duas das escolas que alcançaram a meta proposta e duas escolas que não atingiram a meta.

Foram 149 textos analisados, no total destes, 78 apresentaram casos de hipersegmentação ou hiposegmentação (como serão exemplificados mais a diante). Dos 78 textos, 49 apresentaram somente a hiposegmentação, 8 tiveram somente casos de hipersegmentação e 21 apresentaram tanto a hiposegmentação quanto a hipersegmentação. É notório o quanto a hiposegmentação prevaleceu, mostrando-se com maior incidência.

A escola A teve 54 % dos textos com segmentações não convencionais e 46 % foram escritos de forma correta.

Na escola B 50% dos textos apresentaram casos de segmentações não convencionais e 50% foram segmentados corretamente.

Dos textos da escola C 51% apresentaram segmentações não convencionais e 49% foram segmentados corretamente.

Na escola D 54% dos textos tiveram casos de segmentações não convencionais e 46 % foram escritos de maneira correta.

Além das segmentações foi possível perceber que cada criança tem suas especificidades no momento da elaboração de um texto, seja na estrutura como um todo ou de algumas palavras.

Sobre os aspectos do português brasileiro, Silva (1991) fala de alguns aspectos fonéticos. Segundo ele, o ritmo tem duas subdivisões, ritmo acentual e ritmo silábico. No ritmo acentual a fala se faz de unidades rítmicas começadas por uma sílaba tônica e em seguida por sílabas átonas. Os tempos das sílabas tônicas se fazem em intervalos semelhantes, independente das átonas entre elas, os pés são unidades existentes entre duas tônicas.

Segundo o autor, as pausas podem ocorrer de forma discursiva ou construtiva, de vez em quando com sílabas fracas silenciosas ou fortes silenciosas: “/^Ele/disse a ver/dade/ ^ / ^ e ca/lou-se/” Silva (1991, p. 40, grifos do autor). Sobre a entonação do português, Silva (1991) se refere ao Grupo Tonal que seria doravante G. T. unidade rítmica maior do que o pé (arranjo de sílabas longas ou curtas) e é delimitada pelo tom, apresenta também uma sílaba tônica e ainda fala do Grupo de Força, G. F. que seria uma base da segmentação proeminente de uma forma acentual “(unidade fonológica – constituída de *uma ou mais* unidades morfológicas – onde ocorre uma sílaba acentuada)” Silva (1991, p. 42, grifos do autor).

Pode-se observar o quanto aspectos morfológicos da língua portuguesa podem levar a criança aos casos de segmentações não convencionais, pois para ela a entonação ao falar pode gerar semelhanças ao escrever.

Como desconhece, em grande parte, as convenções ortográficas, a criança formula hipóteses de escrita baseadas na própria fala, como também na observação do modelo escrito à sua volta. Conseqüentemente, o seu texto apresenta graficamente, com frequência, unidades e cortes semelhantes aos da linguagem oral, refletindo, assim, as várias reestruturações de representações linguísticas subjacentes nesse percurso. O seu texto representa também unidades da escrita convencional ou aspectos que se caracterizam, refletindo, dessa forma, todo o envolvimento da criança com a escrita. O preenchimento dos espaços em branco revela que, para a criança, a escrita é mais complexa do que uma simples transição da fala. (SILVA, 1991, p.73).

Nota-se que o momento da escrita para a criança não é algo simples, mas sim complexo, pois ela começa a se deparar com um mundo repleto de possibilidades, mas também cheio de normatizações e que cada criança terá suas especificidades no momento da escrita.

Segundo (OLIVEIRA 2007), a segmentação não-convencional de palavras pode ser um dos erros apresentados por crianças disléxicas, que sofrem de disortografia, isso mostra que nem sempre um erro ortográfico aparecerá devido à novas aprendizagens, mas que pode ser também algo patológico ou estar relacionado a disortografia.

A criança pode estabilizar hipóteses elementares e insuficientes a respeito da ortografia, ter dificuldades para generalizar novos conhecimentos e construir hipóteses atípicas ou demonstrar um ritmo de aprendizagem muito lento, mesmo quando exposta a um ambiente favorável para a aprendizagem (ZORZI, 2004, p.882 apud OLIVEIRA, 2007, p.59).

É importante salientar o quanto é necessário verificar os erros ortográficos de uma forma mais ampla, analisando cada aspecto do aluno no momento da escrita, pois como descreve o autor muitas crianças podem ter dificuldades inclusive em ambientes que sejam favoráveis para aprender.

Na sala de aula, existirão vários momentos, nos quais a produção de textos será trabalhada, neste ato algumas anormalidades surgirão como as segmentações não convencionais, portanto o professor precisará criar meios para trabalhar com isso. É preciso saber intervir no texto do aluno, transformando-o, com a intenção de torná-lo cada vez mais uma escrita similar à convencional. E isso é possível por meio de atividades de ensino-aprendizagem planejadas com essa finalidade. (NASPOLINI 2010).

A autora supracitada apresenta ideias de autocorreção, dentre elas a reestruturação.

Esse texto pode estar escrito na lousa, em transparência ou em papel, desde que seja permitido apagá-lo, riscá-lo ou sobrescrevê-lo. É interessante, ainda, que não seja muito longo, para evitar que os alunos se cansem antes de terminar a atividade. Para isso, pode-se tomar um texto pequeno ou apenas parte dele. (NASPOLINI, 2010, p.97).

Compreende-se que a reestruturação ajudará o aluno a refletir sobre o processo que sua escrita percorreu até a finalização do texto e dessa forma ajudá-lo a pensar sobre a palavra, inclusive as que segmentaram. “A reestruturação possibilita, portanto, reflexão sobre a forma, interferindo indiretamente no conteúdo, na medida em que a pontuação influi na compreensão do texto.” (NASPOLINI, 2010, p. 97).

Entende-se a importância do trabalho do professor em sala de aula, para a intervenção neste processo de escrita do aluno, para a chegada em uma escrita que se adéque às convenções da língua, desenvolvendo atividades que ajudem o aluno a chegar a aprendizagem.

É evidente então, a necessidade de conhecer a realidade da escrita de cada aluno, para que assim possa ser trabalhada a questão em que ele encontra dificuldades, como na própria segmentação não convencional, entender quais fatores levaram este aluno a segmentar as palavras no seu texto e desta maneira promover soluções adequadas. As correções de textos com segmentações não convencionais não se mostram muito aparentes no âmbito da pesquisa científica, o que dificulta a seleção e análise sobre o assunto.

Com relação ao índice do IDEB (2015) e metas projetadas pelas escolas analisadas, observa-se que as escolas que atingiram a meta projetada (escolas A e B) os alunos possuem maior desenvolvimento da escrita, criando textos com mais conteúdo, as escolas (C e D) apresentaram alguns textos de somente um parágrafo, com exceções de alguns mais desenvolvidos. Com relação aos casos de presença de segmentações não convencionais, todas as escolas apresentaram número semelhante de casos independente de seu índice no IDEB.

Considerações Finais

Conclui-se com esta pesquisa que a segmentação não convencional é muito presente nos textos de alunos do 1º ciclo de alfabetização, que a hiposegmentação é o caso com maior incidência no grupo analisado e que em um mesmo texto podemos encontrar tanto a presença de casos de hiposegmentação quanto de hipersegmentação ou até mesmo em uma mesma frase ou palavra.

Por fim, percebe-se também que o tema não vem sendo muito discutido e que é de extrema importância que os professores tomem ciência destas ocorrências, levando em conta o seu papel em sala de aula, inclusive em suas técnicas de correções para as segmentações não convencionais.

Referências

ALVES, G. K.; WATTHIER, L. Produção de textos no ensino fundamental: Reflexões sobre atividades com a língua por meio da reescrita. **Sielp**, Uberlândia, v.2, n.1, 2012.

CAMILO, A. M. N. A segmentação de palavras e o processo de aquisição de linguagem. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, dez, p.84-95, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

FIEL, R. P.; TENANI, L. E. Hipersegmentação de palavras escritas no ensino fundamental: Tendências gerais. **Mosaico**, SJRio Preto, v.13, n.1, p.219-234, 2014.

NASPOLINI, A. T. **Tijolo por Tijolo: Prática de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2010.

OLIVEIRA. E. C. **Um outro olhar para os erros de segmentação**. 209 f. Tese (Doutorado em linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PEREIRA, T. M. A. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. **Veredas on line -Atemática**, Juiz de Fora, jan, p. 273-288, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-201.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

SILVA, A. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.

SOARES, M. Nome do texto In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 2010.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO APOSTOLADO POSITIVISTA DO BRASIL (1881-1927)

João Carlos da Silva²²

Resumo

Este artigo tem como objeto de discussão a concepção de educação do Apostolado positivista no Brasil. O acervo da Igreja Positivista do Brasil, no Rio de Janeiro, ainda que de preservação precária, de difícil acesso e manuseio, dado seu estado de conservação, abriga um vasto acervo de documentos, como registro importante sobre as atividades e Miguel Lemos (1854-1917) e Teixeira Mendes (1855–1927). Ambos expressavam a visão ortodoxa da plataforma política dos positivistas. A metodologia adotada está alicerçada numa pesquisa histórica, sedimentada em fontes primárias impressas e publicadas pela Igreja Positivista do Brasil, como boletins e folhetos. Essas fontes foram localizadas em visita a Igreja Positivista do Brasil, no Rio de Janeiro, Museu da República, Biblioteca Nacional, CPDOC/FGV e Arquivo nacional. A questão educacional, no viés do Apostolado, não teve um tratamento específico, não constituindo uma obra exclusiva, devendo ser compreendido no conjunto de sua teoria. Reformar as instituições políticas foi uma das principais bandeiras dos positivistas, cabendo à educação a tarefa de auxiliar a formação de novos hábitos, da mente e do caráter, disseminando novos padrões morais e intelectuais, visando à construção de uma unidade nacional em torno do projeto republicano, cujo conteúdo estava carregado pela formação moral.

Palavras-chave: Concepção, educação, Apostolado Positivista,

Abstract

This article discusses the conception of education of the positivist apostolate in Brazil. The collection of the Positivist Church of Brazil, in Rio de Janeiro, although precariously preserved, difficult to access and handle, given its state of conservation, houses a vast collection of documents, such as an important record on the activities and Miguel Lemos (1854- 1917) and Teixeira Mendes (1855–1927). Both expressed the orthodox view of the positivist political platform. The methodology adopted is based on historical research, based on primary sources printed and published by the Positivist Church of Brazil, such as bulletins and leaflets. These sources were located visiting the Positivist Church of Brazil in Rio de Janeiro, Republic Museum, National Library, CPDOC / FGV and National Archives. The educational issue, in the Apostolate's bias, was not specifically addressed, not constituting an exclusive work, and should be understood in its theory as a whole. Reforming the political institutions was one of the main banners of the positivists, and education had the task of assisting the formation of new habits of mind and character, spreading new moral and intellectual standards, aiming at building a national unity around the republican project. , whose content was loaded by moral formation.

Keywords: Conception, education, Positivist Apostolate,

²² Doutorado em Educação pela Faculdade de educação/UNICAMP. Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Atualmente é professor no Colégio de pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Cascavel. É membro do Grupo de pesquisa HISTEDOPR- História, sociedade e educação no Brasil - GT Oeste do Paraná, Cascavel. Atua na área de Educação, com ênfase em História da Educação, nos temas: questões teórico-metodológicas da história da educação, história da escola pública, instituições escolares, fontes e arquivos.

Introdução

Tema recorrente entre os positivistas foi à necessidade de elaborar e propor um conjunto de medidas de natureza social e política visando garantir a incorporação do proletariado nas conquistas da época. Urgia uma política de incorporação, condição básica para se organizar uma nação, mesmo que para isso houvesse o estabelecimento da Ditadura Republicana. Com esse intuito a Igreja Positivista saiu em defesa de uma renovação político-social em torno de temas como educação, saúde, problemas sociais e problemas relativos ao processo de produção e do trabalhador, como proteção social, condições de trabalho e seu bem-estar social.

Para além de um método científico, o positivismo abarca uma filosofia da história, logo, um projeto político, envolvido por uma doutrina religiosa e um projeto de educação. Na visão do Apostolado, o mundo achava-se ausente de um projeto de sociedade, enfim, um projeto intelectual, racional, e científico-educacional, capaz de apontar rumos e uma direção moral e política à comunidade ocidental. Este texto visa uma análise crítica das idéias educacionais encaminhadas pelos positivistas ortodoxos em relação à defesa da incorporação da classe populares na constituição da nação, entendido como problema moderno, aos intelectuais da época. Pretendemos, neste sentido, compreender o ideário educacional da Igreja Positivista no Brasil. Delimitaremos o período entre 1881 a 1927, que corresponde ao ano de fundação efetiva da Igreja Positivista do Brasil, bem como da morte de Teixeira Mendes, e que marca o período *apostólico* de suas atividades.

Este artigo tem como objeto de discussão a concepção de educação do Apostolado positivista no Brasil. O acervo da Igreja Positivista do Brasil, no Rio de Janeiro, ainda que de preservação precária, de difícil acesso e manuseio, dado seu estado de conservação, abriga um vasto acervo de documentos, como registro importante sobre as atividades e Miguel Lemos (1854-1917) e Teixeira Mendes (1855–1927). Ambos expressavam a visão ortodoxa da plataforma política dos positivistas.

A metodologia adotada está alicerçada numa pesquisa histórica, sedimentada em fontes primárias impressas e publicadas pela Igreja Positivista do Brasil, como boletins e folhetos. Essas fontes foram localizadas em visita a Igreja Positivista do Brasil, no Rio de Janeiro, Museu da República, Biblioteca Nacional, CPDOC/FGV e Arquivo nacional. As circulares Anuais do Apostolado Positivista do Brasil se caracterizavam como órgão informativo da Igreja Positivista, dirigidas aos cooperadores do subsídio, sendo um dos fundos na manutenção e funcionamento da Igreja.

O Apostolado Positivista e a propaganda republicana

As intervenções públicas do Apostolado, nas discussões educacionais se davam por diferentes meios. Através de livros, folhetos, periódicos, que compunham uma farta publicação de material, oriundo da Igreja Positivista do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, dos núcleos positivistas regionais por diferentes Estados e dos artigos em jornais escritos por membros e simpatizantes da Igreja. As correspondências trocadas entre positivistas religiosos brasileiros e estrangeiros também constituem fontes importantes para compreender as ações do Apostolado no Brasil²³. O conjunto das publicações se completava com traduções das obras de Augusto Comte e de outros autores indicados pelo próprio filósofo francês, para a formação de mentes positivistas, e

²³ Na década de noventa do século XIX, já se faziam ouvir, nos discursos da época, expressões até então desconhecidas, como “anarquia mental”, “pedantocracia”, “ordem”, “progresso”, “incorporação do proletariado”, “reforma social”. Mas, foi a partir do aforismo de que “o homem se agita e a humanidade o conduz” que o Apostolado Positivista do Brasil foi aos poucos construindo um clima de adesão ao positivismo nos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

que, portanto, deveriam compor o acervo da *Biblioteca Positivista*²⁴. Comte, em *Apelo aos Conservadores*, (1891), coloca os positivistas como os verdadeiros representantes da Humanidade, portanto, em quem se devia confiar os únicos capazes de construir, através de seus poderes políticos e autoridade, uma ordem justa, equilibrada e estável²⁵.

Miguel Lemos, no *Resumo Histórico do Movimento Positivista no Brasil*²⁶ (1881), apresenta a propaganda positivista e sua ação política nos encaminhamentos da República²⁷. Em extrato da Carta, o chefe da Igreja Positivista da França, Pierre Laffitte, assim confere a Miguel Lemos o título de Diretor Provisório do Positivismo no Brasil: “*Vu l'âge et le titre d'aspirante au sacerdoce de l'Humanité, je crois que vous devez avoir le titre de directeur provisoire du Positivisme au Brésil, quoique vous l'ayez réellement en fait, et bien heureusement pour le service de notre grande Cause*”

Convertendo-se à ortodoxia positivista, Miguel Lemos, juntamente com Teixeira Mendes, teve como propósitos principais, desenvolver o culto, organizar o ensino da doutrina e intervir oportunamente nos negócios públicos. Opunham-se às posições mais heterodoxas, lideradas na época por Emile Littré, considerados por aqueles como passivos, pois não assumiam a integralidade da filosofia comtiana.

Estabelecida nos padrões da filosofia positivista, passou a denominar-se, em 1878, Sociedade Positivista do Rio de Janeiro, filiada à Igreja Positivista da França, sob a direção de Pierre Laffitte, passando a imprimir um ritmo de ampla divulgação do positivismo. Teve como primeiros sócio-fundadores, Oliveira Guimarães, Benjamin Constant, Álvaro de Oliveira, Joaquim Ribeiro de Mendonça, Oscar Araújo, Miguel Lemos e R. Teixeira Mendes. Miguel Lemos assim expressa o sentido do Apostolado: “*O Positivismo inaugurava assim em nossa pátria as belas tradições das escolas de Paris e Londres, solícitas sempre em protestar em nome da moral humana e da dignidade nacional, contra os abusos do industrialismo desregrado que domina nas relações do Ocidente com o resto das populações da terra*”.

A Igreja Positivista do Brasil, fundada em 11 de maio de 1881, por Miguel de Lemos, está localizada à Rua Benjamin Constant, 74 - Glória, Rio de Janeiro. Sua sede, também conhecida como Templo da Humanidade, foi o primeiro edifício construído, no mundo, para difundir a Religião da Humanidade.

A primeira Circular data de 1881, assinada por Miguel Lemos, sendo recorrentes nestas circulares à divulgação dos princípios do Apostolado e das bases de organização da Igreja Positivista, assuntos que geralmente abria as circulares, acompanhadas por uma análise de conjuntura econômica e política em nível nacional e internacional. Encerravam as circulares apresentando um relatório financeiro da Igreja e publicação de suas contas bem como a divulgação com os títulos das últimas publicações. Os membros do apostolado utilizavam-se ainda deste espaço para expressar as propostas do apostolado para a educação brasileira, ao considerar que cabia aos positivistas o dever de esclarecer e alertar a população sobre os malefícios e os danos que as decisões do governo poderiam causar à sociedade.

²⁴ Sobre as publicações, consultar MOUSSATCHÉ, Iara (org.). **Igreja Positivista do Brasil: acervo bibliográfico** compilado por Iara Moussatché 2. ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro: Museu da República, 1994. LEAL, Elisabete da Costa; PEZAT, Paulo Ricardo. **Capela Positivista de Porto Alegre: acervo bibliográfico, documental e iconográfico**. Porto Alegre: FUMPROARTE -Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, 1996.

²⁵ Idem, p. 165.

²⁶ O referido texto consistiu no relatório inicial das atividades do Apostolado, encaminhado a Pierre Laffitte e publicado em 1981, em comemoração ao primeiro centenário da fundação da Igreja Positivista do Brasil. Em 1883, Miguel Lemos anuncia rompimento com Laffitte e assume definitivamente o comando do Apostolado no Brasil.

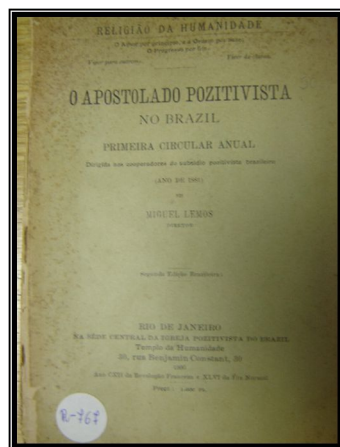


Figura 1 – Capa da Primeira Circular publicada pela Igreja Positivista do Brasil de 1881, assinada por Miguel Lemos. Fonte: CPDOC/FGV.

Os boletins, diferentemente das Circulares eram publicados sempre que algum assunto tornasse importante sua elaboração e divulgação, não havendo, portanto, uma periodicidade. Tinha entre seus objetivos principais manter os laços entre diretores da Igreja e seus seguidores, especialmente os contribuintes, visando manter a divulgação e a disseminação da filosofia positivista. Na Biblioteca Nacional foram encontrados sete exemplares do ano de 1938 e três exemplares de 1939. Sua primeira edição é de 1938, fundado e dirigido por Nelson Nogueira, no Rio de Janeiro.

O Apostolado e a liberdade de ensino

Ao referir-se contra o ensino obrigatório, a propósito do projeto apresentado ao Conselho Municipal do Rio de Janeiro, Teixeira Mendes, citando Comte, fazia a defesa de que a liberdade de ensino deveria se desenvolver a partir de iniciativas particulares:

[...] Impórta, porem, que a liberdade do ensino se maniféste pelo surto das emprezas privadas, nas quais a ditadura não ezercherà nunca sinão uma superintendência moral, confiada à polícia, mais esclarecida e menos opressiva do que a justiça. Os cláustros escolares, sempre funéstos sob os seus diversos módos, não podenão estinguir-se antes do fim da tranzição ocidental, que é só que fará prevalecer por toda parte a educação doméstica sobre a instrução pública. Entretanto, sem entrar de módo algum os institutos pedagógicos, o governo não déve jamais animar um uzo que manifésta e desenvolve a incúria das famílias modernas para com o primeiro dos seus deveres. Alem da substituição, abaixo esplicada, da escola pozitivista ao conjunto das escolás especiais, a ditadura franceza prepará a regeneração sacerdotal da educação universal estendendo e aperfeçoando a instrução primária. Libertada das puerilidades literárias e metafizicas, como de qualquer liga teológica, éssa preparação tornar-se-á teórica, estética, e sobretudo moral, mediante um surto simultâneo do cálculo, do canto, e do dezenho, com a leitura e a escrita. Mas a universal propagação de tal preâmbulo não déve do módo algum preservar a corporação correspondente da supressão geral das companhias pedagógicas, cujo piór grau mental e social éla oferéce, votando-se ao mais vão dos tres elementos clássicos. É sobretudo aí que impórta desenvolver a liberdade de ensino, instituindo, para os méstres públicamente assalariados, dignos concursos, principalmente alimentados pelos proletários desclassados. Proporcionando a esse oficio toda a estensão e securidade convenientes, avizar-se-á que ele permanece provizório, como usurpando uma função normalmente destinada as mãis, que poderão preenchê-la no um da tranzição ocidental. (COMTE, apud MENDES, p. 01)

Para os promotores da regeneração humana, após a dissolução da denominada civilização católico-feudal, o Brasil católico-Imperial, urgia instaurar uma ordem do entendimento entre as diferentes classes e grupos sociais, através da substituição da onipotência da força bruta pela coesão pela liberdade plena:

Eis como a fraternidade, a liberdade, a pás, que a República prometia áchão-se substituídas pelas tentativas de escravidão sob todas as fôrmas, temporais e espirituais: - despotismo sanitário, vacinação obrigatória, ensino obrigatório, serviço militar obrigatório, regulamentação dos serviços industriais, perseguição da mendicidade erigida em crime, despotismo funerário, etc. Diante desse quadro, ¿quem poderá reconhecer republicanos nas classes dominantes? Rezultado da fatal dissolução do Catolicismo e da anulação social do sacerdócio mediévo, a situação moderna não póde ter fim enquanto uma doutrina sientífica, - social e moral, - não, triunfar livremente nos póvos ocidentais. (LEMOS, 1908, p.03)

Como argumento contrário à obrigatoriedade do ensino, consideravam que a primeira necessidade política e moral daquele momento, resumia-se na instituição da mais completa liberdade espiritual, respeitando os governos todas as liberdades civis, quer pessoais, quer domésticas, de consciência e de corpo, e desistindo da obrigatoriedade de qualquer ensino, salvo o primário para quem quisesse. (MENDES, 1908, p. 04). Entendiam a filosofia positivista como doutrina unânime na sociedade, a única capaz de por a termo a **anarquia moral** pela qual o mundo vivia. (grifo nosso).

O século XIX vivia imerso a algumas tendências educacionais como organização de um sistema de ensino, maior participação do Estado no ensino, formação para o trabalho industrial, organização de uma educação nacional, universal, gratuita, obrigatória, pública e laica.

Um novo conteúdo

O ensino, na visão dos positivistas exigia, antes de tudo, a organização da vida doméstica, para que a mulher possa exercer plenamente a sua “[...] *insubstituível e incomparável função educadora.*” (MENDES, 1911, p. 02). Neste sentido, a instituição da obrigatoriedade da escola primária era considerada uma agressão da função materna, e, por conseguinte, a mais nociva à sociedade. Ainda que reconhecendo a iniciativa do recém Estado-Republicano, em respeitar o regime de plena liberdade profissional, Lemos, referindo-se a nova reforma do ensino secundário e superior chama atenção para a necessidade de suprimir todo o ensino destes dois níveis, não devendo impor ou apoiar sistemas de ensino ou doutrinas pedagógicas.

Colocava-se e necessidade de recompor o país a partir de uma nova hegemonia política e social, através de um novo currículo, calcado na formação da moral e do caráter, devendo ser ensinada deste os primeiros anos da criança. Tal tarefa deve ser assumida pela família, através da valorização das primeiras manifestações do altruísmo na criança. Caberá a mãe, a missão pedagógica de desenvolver em seu filho os primeiros ensinamentos sobre a compaixão, a liberdade, o altruísmo e afeição. Portanto, a mãe torna-se num dos principais agentes da educação:

Daí concluí-se que, quanto ao ensino da primeira e da segunda infância, além das medidas tendentes a permitir a reorganização da existência doméstica, sobretudo no Proletariado, o Poder temporal déve limitar-se a proporcionar a aquisição dos instrumentos de instrução, abstraíndo das doutrinas quaisquer. Eis porque as escolas primárias, - mantidas, aliás, apenas até que as mulhéres tivérem éssa instrução primária, tanto para as crianças de mais de sete anos como para os adultos, - dévem cingir-se ao ensino da leitura, escrita, cálculo elementar aritmético, canto e desenho. No Brazil e países cuja língua popular não possui as grandes produções do engenho humano, cumpre juntar o estudo prático do

francês e do italiano. Mas esse ensino tem de respeitar as indicações das mãis, às quais compete escolher os assuntos lidos, escritos, cantados e desenhados. Ensinar a ler, escrever ou cantar um hino católico, ou desenhar uma imagem católica, por exemplo, viola tanto a consciência de quem ensina como ensinar a ler Homéro, Confúcio, Buda, etc. (MENDES, 1911, p. 04)

A educação para Lemos e Mendes, consiste nas mais variadas formas de transmissão de saberes, devendo estar sob o domínio da mulher. Comte tinha em seu objetivo promover a reorganização da sociedade, para alcançá-lo, urgia realizar uma profunda reforma intelectual, entendendo que toda felicidade da sociedade advém não somente do desenvolvimento da razão, mas da valorização do altruísmo. Revolução e anarquia ganham o mesmo sentido em Comte. Tratava-se de buscar uma unidade social, mediante uma nova doutrina. A ditadura republicana, ainda que provisória, consistia em uma medida prática, sobretudo para conter o movimento de ataque à propriedade, sobretudo na Europa, desde Babeuf e Rousseau, fortalecidos com as teses socialistas.

A reforma intelectual é núcleo central da filosofia Comtiana, recorrendo às ciências positivas, as denominadas cinco ciências fundamentais como Geometria, astronomia, física, química para atingir a tão desejada reforma social. Era preciso eliminar toda forma de obrigatoriedade ou qualquer privilégio, pois somente manutenção da plena liberdade espiritual pode garantir o bem público, impedindo a degradação dos governos. Para os promotores da regeneração humana, não era a obrigatoriedade do ensino que garantiria a paz social, o sucesso pessoal ou a prosperidade de uma nação:

[...] Ora, basta refletir que a nossa linguagem é antes falada do que escrita, para logo perceber-se que um homem póde ser muito instruído, sem saber nem ler nem escrever, isto é, sendo analfabéto. Isso se daria, si esse homem tivesse convivido com pessoas, instruídas, ou exercido funções que o puzessem a par dos conhecimentos adquiridos no seu tempo e no seu meio social. (MENDES, 1908, p. 05).

Para eles não são os analfabetos que oferecem os maiores criminosos. Eles estão por toda parte, inclusive entre as pessoas letradas. A verdadeira formação não reside na escolarização, isto é, na “[...] *instrução letrada, mas na cultura dos sentimentos altruístas e na iniciação dos bons princípios morais e lógicos*”. (ídem). A obrigatoriedade do ensino, isto é, exigir que a criança freqüente a escola consista em uma agressão a organização familiar:

Destinado à segunda infância, semelhante ensino é um apanágio insubstituível das Mães. A escola primária é uma instituição dissolvente da Família, por isso que constituiu uma usurpação das funções maternas. Cada criança deve ser instruída, até à adolescência por sua Mãe, porque só a solicitude materna póde, - e, na Família, - reunir o conjunto de condições afetivas e mentais indispensáveis ao preparo da inteligência infantil. A falta das Mães só pode ser remediada, mais ou menos imperfeitamente, por professores escolhidos por elas. E, quando dizemos Mães, nos referimos às pessoas que de fato se consagrão à educação das crianças, e não simplesmente àquelas de quem cada criança nasceu. A escola primária, como a crèche, o asilo, o hospital, etc., são instituições atestando a miséria extrema em que se acha a família proletária, em virtude da dissolução geral da sociedade. Todas essas instituições rezultão de tal dissolução, e têm a fomentá-la, quando não se tomão as cautelas necessárias. Porque as paixões egoístas e a cegueira das classes dominantes as levão a erigir tristes espedientes, sugeridos por uma época de profunda e imensa subversão social, em instituições normais, destinadas a manter as posições burguezocratas. Conceba-se reorganizada a família proletária, graças ao acendente da Religião da Humanidade, e todos esses sumptuosos monumentos, - escolas, crèches, azilos, hospitais, etc. - ficarão vazios; e as multidões de funcionários, altamente

remuneração e dotados de privilégios, que pézão sobre o proletariado, encarregados da direção e entretenimento desses estabelecimentos, ficarão sem destino. (LEMOS, 1908, p. 6-7).

Consideravam inadmissível qualquer tentativa de ensino obrigatório, e, sobretudo primário, pois um governo preocupado com regeneração social limitar-se-á a proporcionar à massa proletária os meios gerais de instrução, mas sem atentar jamais contra a fraternidade cívica. “O primeiro dos ensinos consiste hoje em dezistir da violência sob todas as fórmãs, rezervando a força bruta exclusivamente para o castigo dos crimínózos. É preciso, por outro lado, preparar a eliminação das classes burguezas, em vês de fomentar o seu surto, que não póde deixar de ser nada cada vês mais nocivo à órдем e ao progresso”. (LEMOS, 1908, p. 07).

A necessidade de formar um novo homem estava sempre presente em seus discursos. Miguel Lemos e Teixeira Mendes achava-se envolvido na luta teórica e prática pela instauração de uma nova proposta pedagógica, ou seja, de um novo conteúdo nas escolas. Colocavam-se contra a velha forma de ensinar, sustentada pelo ensino com forte carga humanista. Estava em jogo e necessidade de estabelecer uma nova filosofia de educação, voltada á formação científica, em contraposição a filosofia católica que predominou desde o período colonial.

Defendia uma escola livre, laica, através da substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com a inclusão das disciplinas científicas como Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral com forte inspiração positivista, com a finalidade de romper com a tradição pedagógica católico-humanista. Os positivistas colocavam-se como grandes reformadores ao considerarem a época tomada por uma anarquia moral e mental contemporânea, anarquia que, segundo eles, não terá fim enquanto não prevalecer de maneira unânime uma doutrina religiosa universal:

Conforme Augusto Comte obsérva, o conhecimento das leis naturais que régem o organismo humano, em política e moral, permitirá dissipar todas as iluzões acerca das individualidades e dos povos. Similhante convicção encérra, na sociedade moderna, a eficácia moral que a sincera crença em Deus possui e possui. Graças a tal convicção, póde-se aguardar confiadamente o juízo dos posteros, cértos que a verdade prevalecerá afinal. Esse déve ser o pensamento de todos os que não se contentárem com o apreço dos coêvos e as satisfações materiais, bem como as honras que estes pôdem distribuir. (MENDES, 1908, p.7-8).

Os positivistas, no mesmo instante em que mostravam um profundo desencanto com o passado, afirmavam um novo encanto com a ciência, como passo decisivo, na construção de um novo mundo. *Reformar* denotava desembaraçar aquilo que atrapalhava o entendimento humano. Tinha de fato o sentido de reconstruir, reparar, mudar, alterar, formar de novo, enfim, refundar os princípios que norteavam a sociedade. Visava suprimir, extirpar aquilo que já não servia à vida. Estava em curso a necessidade de fundar uma nova ordem. Segundo Comte (2000:39) *Só a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram, há tanto tempo, as nações mais civilizadas*. Neste contexto, *reformar* foi palavra - chave, época marcada por um processo de revolução das relações sociais. Foi uma luta pela redefinição da sociedade sobre novos alicerces. Reformar, no campo educacional, denotava planejar uma nova ordem, uma completa reorganização do saber, em busca de um novo consenso, para recolocar a sociedade sobre novas bases científicas e filosóficas. O positivismo saía em defesa dos ideais de liberdades considerados uma importante conquista da humanidade entre elas, o respeito à liberdade de idéias, liberdade religiosa, liberdade ao trabalho, liberdade de circulação de capital estrangeiro entre os países, inclusive a liberdade de mendigar.

Nesse sentido o poder central, ou seja o Estado, não deveria determinar nenhum tipo de filosofia: *Em matéria de ensino não se deve aceitar nenhuma imposição, sinão. A que resulta da livre adesão de cada um ás doutrinas em circulação, e o Estado não póde impôr mestres nem doutrinas, como não póde impôr padres nem religião. (grifos do autor).*(MENDES,1908, p.06)

Os positivistas saíram em defesa do ensino livre e gratuito, mas não obrigatório. O positivismo, que até então era cultuado nas Academias militares como doutrina científica, sobretudo a partir das reformas pombalinas, ganha um sentido religioso em sua adoção, passando a fincar raízes definitivas na organização e planejamento da sociedade brasileira em suas políticas oficiais, com a finalidade de romper com a hegemonia pedagógica de base cristã, vigente nas instituições de ensino. Segundo este ideário, a escola e o processo pedagógico deveriam desempenhar um papel fundamental no sentido de estabelecerem uma nova reorganização social, política e educacional, a partir de uma ampla reforma das instituições: (...) *a grande crise política e moral das sociedades atuais provém, em última análise, da anarquia intelectual.* (COMTE, 2000, p.40).

A República ao separar o Estado da Igreja suprimiu-se as academias e o financiamento das instituições, tendo a *Família, Pátria e Humanidade*, como os três pilares do ensinamento positivista. Com isso, o Estado suprime a manutenção daquelas escolas consideradas não oficiais, cabendo então ao Estado escolher sua doutrina oficial, ou seja, sua ciência oficial.

O processo histórico em defesa do ensino público teve no final do século XIX, na Europa, instantes de intensos debates em torno da organização de um sistema público de ensino, com repercussões no cenário brasileiro. Constante elege a educação como instrumento para enfrentar as forças conservadoras, aquilo que considerava como sendo os entraves para o encaminhamento de um projeto de modernização brasileira fundamentada no ideário da liberdade econômica, como eixo para ordenação de um poder nacional de exaltação dos ideais marcados pelo progresso, mas sem renunciar as liberdades. A questão do ensino público ocupou espaço importante no conjunto de suas ideias.

A Igreja Positivista não estava sozinha neste empreendimento, mas expressava um projeto coletivo composto por forças sociais, econômicas e políticas que denunciavam a condição caótica pela qual passava a organização do ensino brasileiro em seus diferentes níveis. Os líderes do apostolado faziam uma avaliação rigorosa do sistema educacional considerá-lo elitista, antidemocrática, ineficiente e seus profissionais incompetentes. Tratava-se de restabelecer a unidade mundial e nacional, ameaçada pelas lutas de classes em marcha na Europa. Preservar a sociedade e suas instituições deveria ser tarefa da escola, que deveria ser laica, Pública, obrigatória e para todos. Esta crise estava marcada como crise moral dos indivíduos, ou seja, por equívocos de condutas.

A regeneração da Humanidade, parte constitutiva do projeto educacional republicano devia estar centrada na ideia da reforma mental. O estado mental precário das pessoas era atribuído á precariedade das próprias instituições, entre elas as empresas, a Igreja, a família e as instituições educacionais. Urgia então ocorrer uma ampla, geral e irrestrita reforma começando pelo regime político, passando pelas instituições e atingindo a mente dos indivíduos e, finalmente, chegando á família:

Em vez desse lamentável espectáculo, o povo brasileiro tornar-se-hia, por toda parte, um eficaz estímulo á regeneração humana, se offerecesse o exemplo do regimen verdadeiramente republicano, mediante o predominante político do Amor universal, em todas as manifestações da sua vida, tanto interna, como internacional. Então verificar-se tambem, em breve, que se dificuldades politicas e industriaes que nos assoberbam acham-se ligadas á exaltação dos pendores egoistas e á depressão dos pendores altruistas, dupla fonte continua dos extravios do espirito, como das aberrações da actividade. (MENDES, 1915, p. 13).

Neste sentido a educação nacional devia servir a um projeto muito preciso, isto é, a promoção do patriotismo, entendido como valores essenciais e constitutivos da cidadania do século XX. Os instrumentos adequados para a realização de tal tarefa estavam mais na educação primária, menos no ensino secundário sendo desnecessário no ensino superior, entendida como nível técnico-profissionalizante:

O estudo científico da sociedade e do homem demonstra: 1º Que o ensino da primeira e da segunda infância,-essencialmente estético, - compéte às Mães ou a quem suas vezes fizér: 2º O ensino da adolescência, - essencialmente filozófico, isto é, fornecendo o conhecimento sintético do mundo, da sociedade e do homem, mediante o estudo sucessivo da matemática da astronomia, da física, da química, da biologià, da sociologia e da moral, - compéte ao Poder espiritual ou Sacerdócio; 3º O ensino profissional está ligado ao ezercício das diversas funções, em virtude da preparação filozófica adquirida na adolescência. Assim, um agricultor, um engenheiro, um piloto, um banqueiro, um cirurgião, um médico, etc., da mesma sôrte, que o mais modéstio operário, formão-se, - depois do ensino filozófico peculiar à adolescência, ou a par desse ensino, - ezercendo éssas funções, desde os graus inferiores até os superiores, sob a direção dos práticos – agricultores, engenheiros, pilotos, banqueiros, médicos, etc.,-na prática efetiva qüotidiana e não em escólas (MENDES, T. *O Ideal Republicano*, p. 137-138).

O projeto educacional do Apostolado estava voltado para uma grande cruzada pela moralização da sociedade, como podemos observar em Teixeira Mendes:

[...] todos os póvos modernos sistematizárão a dezapropriação por utilidade ou conveniência pública, mediante régras de indenização que destróem qualqué noção de pósse arbitrária. Demais, a cobrança permanente do imposto não é realmente sinão uma dezapropriação por utilidade pública, sem indenização e sem consentimento pessoal. Assim, a marcha histórica demonstra que a propriedade tende para uma compléta moralização da riqueza, mediante a sua instituição sociocrática.

Para Mendes (1915, p. 03) as lutas modernas, caracterizadas pelos conflitos entre os patrões e os proletários eram principalmente atribuídas aos exageros egoístas, quer por parte dos chefes industriais, quer por parte dos operários, agravando ainda mais as condições sociais da classe proletária e de não haver o positivismo penetrado suficientemente nas massas ocidentais. Estava em curso na visão de Comte e seus seguidores mais ortodoxos a fase final, que se está operando na humanidade a transformação do regime teológico-militar para o regime científico-industrial.

A afetividade desempenha no conjunto do ideário educacional comtiano um papel determinante na ação formadora, neste sentido a mulher se torna a principal aliada da nova ordem social e política, vida doméstica como a primeira formação. A família é o primeiro nível de harmonização da sociedade, para então buscar a tão desejada fraternidade universal:

A primeira condição da ezistência social é a fraternidade universal e, portanto, a eliminação de qualqué violência nas relações humanas. A violência déve ser rezervada esclusivamente para os que emprégão a violência contra as pessoas e as coizas, isto é, os malfeitores própriamente ditos. (MENDES, 1906, p. 05).

Para o estabelecimento da regeneração social, um novo programa de proteção social deverá ser encaminhado. O homem deve sustentar a mulher, protegendo elas os anciões e as crianças do trabalho industrial afim de que a mulher possa preencher convenientemente o seu santo destino social. O salário do chefe de família deve ser o suficiente bastar para alimentar a esposa, os filhos menores, e os pais. Além disso, cada família operária deve possuir um domicílio com sete cômodos. A satisfação dessas condições redundará em aperfeiçoamento industrial pelo aumento do valor moral, mental, e mesmo técnico, do trabalhador. (MENDES, 1906, p. 04).

Considerações finais

Foi por intermédio da política e da educação que o positivismo firmou suas bases no Brasil, interferiu diretamente nas reformas do ensino ocorrido no final do Império e no início da República. A presença do positivismo no Brasil certamente deixou marcas na constituição da organização das instituições políticas, entre elas uma cultura autoritária, a propriedade como algo sagrado, política pacifista, exaltação das datas comemorativas, educação moral e cívica. Os positivistas revelavam um profundo entusiasmo pelo processo educacional, fazendo da instituição escolar um campo de expectativas. Neste prisma, o ideário positivista reafirmou e consolidou, para as sociedades modernas, um antigo mito: o do demiurgo educacional. Reafirmou que as grandes transformações sociais se devem operar pacificamente.

O apostolado expressou um ideário de universalização da cidadania, como estratégia de um projeto de nação a ser construído aos olhares dos positivistas ortodoxos, entendidos como aqueles seguidores e os não-seguidores da Igreja Positivista. É neste contexto que surge a ideia de incorporação do proletariado à nação, lançando debate em torno da necessidade de pensar medidas sociais e políticas em longo prazo. A formação da nacionalidade certamente é um traço importante neste projeto. Estavam empenhados em uma ação política em favor do abolicionismo e voltados para a organização do trabalho livre e pela expansão da educação, ainda que contrários à obrigatoriedade do ensino. A questão educacional, no viés do Apostolado, não teve um tratamento específico, não constituindo uma obra exclusiva, devendo ser compreendido no conjunto de sua teoria.

No tratamento destas fontes verificamos que reformar as instituições políticas foi uma das principais bandeiras dos positivistas, cabendo à educação a tarefa de auxiliar a formação de novos hábitos, da mente e do caráter, disseminando novos padrões morais e intelectuais, visando à construção de uma unidade nacional em torno do projeto republicano. Percebemos que a defesa de uma educação pública, com a presença marcante da mulher, estava direcionada para a instalação de uma ordem livre, cujo conteúdo estava carregado pela formação moral. A mãe devia ser o primeiro agente a educar os futuros cidadãos, ensinando hábitos de boa conduta e higiene. Entendiam que as grandes transformações sociais devem operar pacificamente a partir de uma política da paz. A educação é eminentemente uma ação político-ideológica com a função de regeneração do homem e a sociedade calcada em uma ampla reforma das instituições.

Referências

- COMTE, A. **Apelo aos conservadores**. Rio de Janeiro: Sede Central da Igreja Positivista do Brasil, 1899.
- MENDES, R. T. **Benjamin Constant**: esboço de uma apreciação sintética da vida e da obra do Fundador da República Brasileira. Rio de Janeiro: Apostolado Positivista do Brasil, n°. 120. 1913.
- _____. **O ideal republicano de Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Commercio, 1936. p.131-141.
- _____. **Incorporação do proletariado na sociedade moderna**. Rio de Janeiro: Tipografia da Igreja Positivista do Brasil, 1908.
- _____. **A política positivista e o regulamento das escolas do Exército**. Rio de Janeiro: Templo da Humanidade, 1890.
- _____. **Resumo histórico do movimento positivista no Brasil**. Rio de Janeiro: Igreja

Positivista do Brasil, 1981. 89 p.

LEMOS, Miguel;

MENDES, R T. **A liberdade espiritual e a organização do trabalho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Typografia da Igreja Positivista do Brasil, 1902.

BOSI, Alfredo. A arqueologia do Estado-Providência: sobre um enxerto de idéias de longa duração. In: **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Pontos e Bordados: escritos de história e política**. 1. Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

_____. A humanidade como Deusa. **Revista de História**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/ Ministério da Cultura. Ano 1. N. 1. p. 68-72. Jul. 2005.

CRUZ COSTA, J. **Contribuição à história das idéias no Brasil**. 2. ed. RJ: Civilização Brasileira, 1967.

_____. **O positivismo na República: notas sobre a história do positivismo no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1956. Brasiliana, série 5ª, Vol. 291.

Cf. FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano V 2: Sociedade e instituições (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Difel, 1879.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1967.

MARX & ENGELS. Crítica da educação e do ensino. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa – Portugal: Moraes Editores, 1978.

PAIM, A. **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1987.

_____. (org.) **O Apostolado Positivista e a República**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. (Col. Pensamento Político Republicano).

_____. **Plataforma política do positivismo ilustrado**. Brasília, Ed. UNB, 1981.

SOARES, M. P. **O positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte**. Porto Alegre: AGE Editora da Universidade, 1998.

TRINDADE, Hégio (Org.). **O positivismo: teoria e prática**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

A PREFIXAÇÃO ENTRE A COMPOSIÇÃO E A DERIVAÇÃO: ESBOÇO DE CRITÉRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROTÓTIPO PREFIXAL.

João Henrique Lara Ganança²⁸

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar, com base na categorização por protótipos, desenvolvida por Rosch (1973, 1975) e Geeraerts (2006), um esboço do protótipo prefixal para, ao compará-lo com alguns formantes de emprego prefixal do português brasileiro contemporâneo, verificar em que medida eles se afastam ou se aproximam do protótipo, sendo, portanto, mais ou menos derivacionais. Com isso, retomaremos a antiga polêmica sobre o status da prefixação, apresentando-a, contudo, agora, sob novas bases.

Palavras-chave: morfologia; prefixação; protótipos.

Abstract

This paper aims to present, based on the prototype categorization developed by Rosch (1973, 1975) and Geeraerts (2006), an outline of the prefix prototype to, comparing it with some prefixal formant of contemporary Brazilian Portuguese, to verify to what extent they move away from or approach the prototype, being, therefore, more or less derivational. With this, we will reanalyze the old controversy about the status of prefixation, but presenting it, now, on new grounds.

Keywords: morphology; prefixation; prototypes.

Introdução

De modo geral, as gramáticas e obras linguísticas do português definem a derivação como a associação de uma unidade lexical a um afixo, não reconhecido como unidade do Léxico, mas como morfema. A composição, por sua vez, é definida pelas mesmas obras como a adjunção entre dois ou mais itens lexicais. A prefixação, contemporaneamente, tem sido entendida pelos gramáticos e linguistas do português como fenômeno derivacional, uma vez que os prefixos, por sua semelhança com os sufixos, são a eles associados naturalmente, diferenciando-se apenas pela posição anterior em relação à base léxica a que se adjungem.

Apesar disso, a tradição dos estudos gramaticais e linguísticos do português revela que a categorização da prefixação como derivação não é ponto pacífico, já que o comportamento morfolexical dos prefixos não é, nem de longe, homogêneo e em alguns pontos afasta-se dos sufixos. Pretendemos, neste artigo, revisitar essa antiga polêmica e lançar-lhe novas luzes teóricas, esboçando alguns possíveis critérios para a construção de um modelo prefixal idealizado.

Prefixos: unidades do Léxico ou da Gramática?

A maioria dos estudos mais antigos sobre o português compreendem a prefixação como subtipo da composição. Câmara Jr (1975), por exemplo, advoga que os prefixos do português derivam das preposições do latim, razão por que não podem ser entendidos como morfemas derivacionais. Por outro lado, Said Ali (1964) argumenta que, sincronicamente, alguns elementos de emprego prefixal só podem exercer função afixal, como *dis-*, *re-* e *in-*, que, além de serem apenas prefixos no português contemporâneo, não se tem notícia de seu emprego como advérbios ou

²⁸ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, da USP. Estudo do léxico do Português. Professor efetivo de Língua Portuguesa e coordenador pedagógico da rede estadual de ensino de São Paulo

preposições nem em latim nem em qualquer outra língua indo-europeia.

Diante disso, podemos nos perguntar: como encarar os prefixos? Unidades lexicais ou morfemas gramaticais?

Assumir qualquer um dos dois lados implica, necessariamente, em perdas. Há bons argumentos tanto para considerar os prefixos como formantes derivacionais quanto como formantes composicionais. Há prefixos análogos a preposições (*sobre-*, *contra-*); há prefixos facilmente lexicalizáveis (“reatei o relacionamento com meu *ex*”; “o *vice* assumiu a chefia da empresa”), ou seja, de emprego lexical evidente; e há, por outro lado, prefixos mais próximos do que se espera de um morfema, não lexicalizáveis, como *in-*, *des-*, *re-*, entre outros. Estudar os prefixos, portanto, nos leva obrigatoriamente a assumir uma postura que considere e evidencie a diversidade inerente a esta classe da língua. Classificações rígidas e definitivas não dão conta de apreender o universo prefixal.

Diante do exposto, optamos, em nossa dissertação de Mestrado (GANANÇA, 2017) e neste artigo, por trabalhar com o conceito teórico de protótipo (ROSCH, 1973, 1975; GEERAERTS, 2006), a fim de entendermos o funcionamento da prefixação em unidades lexicais do português brasileiro contemporâneo.

Segundo essa ideia, grosso modo, os elementos (linguísticos e não linguísticos) formam um *continuum* partir de sua maior ou menor aproximação a um elemento prototípico, ou seja, a um elemento que sirva de modelo ideal de determinada classe, reunindo atributos e características esperados para aquela classe.

No caso específico dos prefixos, pode-se dizer que o protótipo é o elemento que deve reunir em si as características definidoras da classe dos formantes afixais. Quanto mais próximo do protótipo estiver um prefixo, mais gramatical, mais afixal, por assim dizer, ele será; por outro lado, quanto mais afastado estiver ele do modelo, mais lexical, menos afixal ele será. A seguir, apresentaremos os critérios que esboçamos para a construção desse modelo ideal e seu embasamento a partir da literatura disponível sobre os prefixos.

Critérios para a construção de um protótipo prefixal

Como se começa a pensar em um modelo prefixal idealizado? Como construí-lo? Para realizar esta tarefa, recorreremos à literatura linguística mais importante que tem sido desenvolvida, no Brasil, desde algumas décadas, sobre o tema. Chegamos a seis critérios, os quais serão apresentados a seguir, que devem ser preenchidos pelo prefixo prototípico. Por se tratar de um exercício exploratório, não se conferiu pesos diferentes a cada critério, optando-se por colocá-los em pé de igualdade. Adiantamos, ainda, que estes não são critérios definitivos, visto que o desenvolvimento dos estudos sobre o tema certamente virá a acrescentar novas informações, novas visões e, é claro, modificar os critérios aqui estabelecidos.

Critério da recorrência em função prefixal

Para Alves (1990), Basilio (1989) e Sandmann (1992), a estrutura da prefixação diferencia-se da composição, pois os prefixos, diferentemente das bases lexicais, apresentam recorrência na mesma posição/função prefixal. Enquanto uma base normalmente aparece esporadicamente e em qualquer posição na estrutura composicional, o prefixo, por sua vez, aparece recorrentemente na mesma posição à esquerda da base. Daí entenderem esses autores ser, a prefixação, fenômeno derivacional e não composicional. Nesse sentido, dizem, os prefixos assemelham-se aos sufixos, que são também recorrentes em formações em série e aparecem como uma lista prévia disponível para o falante. Se, portanto, queremos que o prefixo prototípico seja afixo (morfema), é necessário,

portanto, que o critério da recorrência em função prefixal seja respeitado.

Critério fonológico do acento

Schwindt (2001) reaviva a polêmica em torno da diversidade dos prefixos ao analisar o problema do ponto de vista fonológico. Grosso modo, diz-nos ele, há prefixos que são átonos e há os tônicos. Os átonos, considerados por ele prefixos legítimos, comportam-se como sílabas que se agregam a unidades lexicais. São, portanto, morfemas. É o caso de *in-*, *re-*, *des-*, entre outros. Os tônicos, a seu turno, têm estatuto prosódico de palavras, sendo mais composicional que derivacional seu processo de adjunção a outros itens lexicais. É o caso de *super-*, *anti-*, *pré-* etc, denominados, pelo autor, prefixos composicionais. Ora, o formante prefixal prototípico, se é morfema derivacional conforme estamos afirmando, deve ser, pois, átono.

Critério da possibilidade de lexicalização

Os estudos desenvolvidos por Alves (1990; 2000, 2015) têm mostrado que vários prefixos podem ser, em determinados contextos, lexicalizados, isto é, empregados como formas livres em frases. Ora, se estudiosos importantes de nossa tradição gramatical e linguística, como Bechara (1999), Cunha & Cintra (1985) e Monteiro (2002), têm entendido o prefixo como forma presa, é natural supor que o protótipo prefixal assim o seja, por se tratar de um morfema. Nesse sentido, prefixos consagrados pelas gramáticas como *ex-* e *vive-* são, sem dúvida, menos prefixais, por poderem ser fartamente lexicalizados.

Critério da existência de uma forma livre correspondente

De modo geral, as gramáticas tradicionais do português (Bechara, 1999; Cunha & Cintra, 1985) mencionam o inegável paralelo existente entre prefixos e preposições. Para Monteiro (2002), elementos que podem ser empregados livremente como preposições ou advérbios não são prefixos. Câmara Jr. (1975) lembra-nos, como vimos, de que o paralelo prefixo-preposição é consequência do fato de ter havido, em latim, um sistema prefixal cujos elementos eram análogos às preposições. Rocha (2008), diante disso, prefere considerar que prefixos e preposições, apesar de ostentarem a mesma forma em alguns casos, são elementos, em essência, diferentes. Isso parece ser confirmado por Gonçalves (2012), que nos ensina que a mesma forma atualiza sentidos diferentes enquanto preposição e enquanto prefixo. Ademais, pelos estudos de Alves (2010), parece-nos que prefixos têm-se mostrado uma classe mais aberta ao novo que as preposições.

Todavia, mesmo se considerarmos que as duas classes de elementos estão se distanciando ou mesmo que já são diferentes semanticamente, o fato de alguns ostentarem, ainda hoje, a mesma forma, continua atestando a estreita relação entre eles. Além disso, não podemos ignorar que há prefixos que não apresentam forma livre correspondente (*re-*, *des-*, *in-*, *a-*, *ex-*, dentre outros). Desse modo, para a construção do elemento prefixal prototípico, consideramos que o modelo prefixal não pode coexistir com qualquer forma livre análoga.

Critério da semântica prefixal

Tratar em profundidade da semântica dos prefixos é algo sempre complexo, cujo escopo, certamente, ultrapassaria o deste artigo. Apesar de muito se falar em “semântica lexical” e “semântica gramatical”, base da incerteza a respeito da natureza mais ou menos derivacional da prefixação, estes conceitos ainda precisam ser melhor explicados. No entanto, se nosso objetivo é percorrer a literatura mais importante a respeito dos prefixos, não se pode deixar de lado algumas questões acerca dos significados que eles podem veicular.

Rocha (2008) nos lembra que o prefixo, especificamente, pode apenas atualizar semântica típica de preposições ou de advérbios (espaço, tempo, negação etc.). Sandmann (1992), por sua vez, entende que as partículas que veiculam semântica adjetival, quando esta for mais “geral” (ideias de “grande”, “pequeno”, “falso” etc.), podem também ser consideradas prefixais (*mega-*, *mini-*, *pseudo-* etc.), visão reiterada por Gonçalves (2012, p. 150), para quem, além de advérbios, preposições e adjetivos gerais, os prefixos podem, ainda, ser compatíveis à ideia de quantificação, típica de numerais e demais partículas quantificadoras (2016, p. 50).

Diante disso, só nos resta considerar, neste trabalho, como mais prefixais, isto é, mais prototípicas, as partículas que veiculam significados circunstanciais próprios de preposições e advérbios; significados qualificadores próprios de adjetivos “gerais” (*pós-*, *pré-*, *não-*, *anti-*, *super-*, *mega-* etc.) e significados quantificadores, próprios de numerais (*multi-*, *bi-*, *poli-*), o que torna, na contramão, menos prefixais elementos semanticamente mais ligados a substantivos ou adjetivos menos “gerais” (*narco-* [drogas], *tele-*[telecomunicações], *eco-* [ecologia e meio ambiente], *bio-* [vida e natureza] etc.).

Critério do escopo sobre uma ou mais unidades

Recorrendo à literatura linguística, verificamos que Lehmann (1995 [1982] *apud* Leite Gonçalves; Lima-Hernandes & Casseb-Galvão, 2007, p. 70-8), importante estudioso do fenômeno da gramaticalização, fala-nos acerca do conceito teórico do escopo ou peso sintagmático. Segundo ele, grosso modo, quanto mais gramaticalizado estiver um item, menor será o seu escopo ou peso sintagmático, ou seja, menor será o número de elementos com os quais ele manterá relação. O prefixo prototípico, se é morfema, não deve, portanto, ter o seu escopo ampliado.

Análise de alguns formantes prefixais

Em Ganança (2017) estudamos à luz dos critérios acima apresentados, 45 elementos de emprego prefixal encontrados no *corpus* eleito para análise²⁹. Aqui, trazemos como amostragem, três formantes prefixais, dois reconhecidos como prefixos pelas obras de referência do português (*ex-* e *in-*) e um considerado, pelas mesmas obras, como elemento neoclássico de composição (*narco-*), mas analisado por Alves (2010) como prefixo.

Verificamos 245 ocorrências neológicas diferentes de *ex-*, representando 17% do total de unidades léxicas neológicas recolhidas, o que faz deste o prefixo mais produtivo do português brasileiro contemporâneo, satisfazendo o primeiro critério de prefixidade. Semanticamente, *ex-* tem atualizado ideia circunstancial “o que deixou de ser”, o que o aproxima do protótipo prefixal, já que circunstancialidade é conceito predominantemente adverbial. Não há, ainda, correspondência do prefixo com qualquer forma livre do português. Por outro lado, verificamos forte tendência à lexicalização deste elemento que, além disso, é também tônico. Em alguns contextos, como *ex-Corinthians* (Blog da Seleção, 17/09/2014), percebe-se que a base lexical a que o prefixo está imediatamente adjungido foi elidida sem prejuízo do significado (*ex-Corinthians* < *ex-jogador do Corinthians*), o que evidencia a capacidade deste elemento de ampliar seu escopo para além da base. Três foram, portanto, os critérios de prefixidade satisfeitos por *ex-*.

²⁹Esse material foi composto por textos publicados, no ano de 2014, em 89 blogues da internet, ligados ao jornal *Folha de S. Paulo*, à *Revista Veja* e ao portal UOL. A lista completa dos blogues pode ser visualizada em Ganança (2017). As unidades léxicas analisadas são todas neológicas e a metodologia utilizada para identificação dos neologismos foi a empregada pelo Projeto TermNeo (FFLCH-USP): as unidades lexicais previamente selecionadas pelo software *Extrator de Neologismos* (criado em parceria NILC-USP São Carlos e Projeto TermNeo) foram consultadas em três dicionários de língua geral (*Aurélio*, *Houaiss* e *Michaelis* – vide referências completas abaixo) e consideradas neológicas se não fossem reconhecidas pelas três obras.

Apesar de ser, contemporaneamente, bem menos produtivo que *ex-* para a criação de novas unidades lexicais, o prefixo *in-* é historicamente bastante recorrente no português, estando na formação de um sem-número de palavras de nossa língua. De todos os elementos que analisamos, certamente *in-* é o que mais próximo se aproxima do prefixo modelar: é recorrente na mesma posição, é átono, não lexicalizável, não análogo a nenhuma forma livre do português, atualiza significado adverbial de negação e toma por escopo apenas a base léxica imediatamente justaposta. *In-* satisfaz, portanto, os seis critérios por nós esboçados.

Finalmente, sete foram as ocorrências de *narco-* no *corpus*, todas elas com significado substantival “drogas” (*narcoterrorista, narcocidade, narco-literatura, narco-novela, narco-futebol, narcoguerrilha das FARC, narcoguerrilheiro das FARC*), que difere substancialmente do significado etimológico da partícula (“torpor”). Em verdade, percebe-se que a palavra narcótico (droga) truncou-se e o conteúdo semântico passou da palavra como um todo ao formante grego, ressemantizando-o. De todo modo, semanticamente, *narco-* não preenche os requisitos prefixais. Além disso, é elemento tônico. Por outro lado, é recorrente na mesma posição prefixal, não é lexicalizável e não apresenta formas livres análogas. Com relação ao escopo, percebe-se que o formante não o estende para além da base léxica imediatamente a ele adjungida. Observa-se que mesmo em “narcoguerrilha das FARC”, se retirarmos “guerrilha”, não é possível a palavra **narco-das FARC*. Surpreendentemente, portanto, dos seis, *narco-* preencheu quatro dos critérios de prefixidade, sendo, contemporaneamente, “mais prefixo” que elementos historicamente consagrados na literatura linguística, como *ex-*.

Um possível *continuum* entre esses elementos pode ser esboçado abaixo:

_____ *ex-* _____ *narco-* _____ *in-*
[-prefixo] [prefixo]

Considerações Finais

Procuramos, neste estudo, retomar a antiga polêmica sobre o status indefinido da prefixação, ora compreendida como derivação, ora como composição. Para tanto, apoiando-nos no conceito teórico de categorização via protótipos, proposto por Rosch (1973; 1975) e Geeraerts (2006), procuramos esboçar critérios de construção de um protótipo afixal, ou seja, de um modelo de morfema derivacional. A literatura produzida sobre os prefixos, no português, auxiliou-nos nessa empreitada e levou-nos a pensar em seis critérios prototípicos de um morfema afixal: recorrência na mesma posição, atonicidade, não passível de lexicalização, não análogo a qualquer outra forma livre da língua, significado adverbial, preposicional, adjetivo ou quantificativo e impossibilidade de extensão do escopo para além da base léxica.

Três elementos prefixais foram analisados, *ex-*, *in-* e *narco-* à luz desses critérios, levando-nos a perceber que, enquanto *in-* aproxima-se do protótipo, *ex-* preenche apenas metados dos critérios para isso, sendo *narco-* mais prefixal que *ex-*, o que surpreende, pois a partícula grega não é, em absoluto, reconhecida como prefixal por quaisquer obras gramaticais e lexicográficas de nossa língua.

Acreditamos que a análise da prefixação via protótipo tem a vantagem de ressaltar a diversidade de comportamento morfolexical inerente ao subsistema prefixal valorizando-a. Mais do que fechar a questão de uma vez por todas sobre ser o fenômeno prefixal composição ou derivação, nossa compreensão, iluminada pela categorização via protótipos, vai no sentido de mostrar, justamente, a impossibilidade de definição, colocando em xeque, inclusive, a vantagem de se estudar a língua buscando limites fixos entre categorias nitidamente definidas. Em verdade, a língua é fluida, por isso as próprias categorizações realizadas em seu interior não podem nem devem buscar rigidez

e fixidade. A diversidade da língua é o maior fator de encantamento do linguista. Cada prefixo é um mundo em si de significados e características léxico-morfológicas. Vejamo-los, pois, naquilo que são: diversos, diferentes, dispares.

Referências

- ALVES, Ieda Maria. Derivação prefixal. In: ALVES, I. M. & RODRIGUES, A. (Org.). *A construção morfológica da palavra*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 17-56.
- _____. A neologia do português brasileiro de 1990 a 2009: tradição e mudança. In: ALVES, I. M. (Org.). *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 63-82.
- _____. *Um estudo sobre a neologia lexical: os microsistemas prefixais do português contemporâneo*. Tese (Livre Docência em Lexicologia e Terminologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- _____. *Neologismo. Criação lexical*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- BASILIO, Margarida. Prefixos: a controvérsia derivação/composição. *Cadernos de Linguística e Língua Portuguesa*. v. 1, p. 3-13, 1989.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. Ampliação e renovação lexical. In: *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975, p. 213-234.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.
- GANANÇA, João Henrique Lara. *Um estudo da prefixação em unidades lexicais neológicas coletadas de blogs da internet*. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- GEERAERTS, Dirk. Prospects and problems of prototype theory. In: GEERAERTS, D. (Org.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, p. 141-165.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. Prefixação: composição ou derivação? Novos enfoques sobre uma antiga polémica. *Matraga*. v. 19, n. 30, p. 142-167. Rio de Janeiro, jan/jun 2012.
- HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LEITE GONÇALVES, Sebastião Carvalho & CARVALHO, Cristina dos Santos. Critérios de gramaticalização. In: LEITE GONÇALVES, S. C. et. Al (Org.). *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 67-90.
- MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4ª ed. Campinas: Pontes. 2002.
- ROCHA, Luís Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ROSCH, Eleanor. Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*. v. 7. 532-547, 1975.
- _____. Natural categories. *Cognitive Psychology*. v. 4. p. 328-350, 1973.
- SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- SANDMANN, Antônio José. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto 1992.
- SCHWINDT, Luís Carlos. O prefixo no português brasileiro: análise prosódica e lexical. *Delta*. v. 17, n. 2, São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502001000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.
- WEISZFLOG, Walter. MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Versão online. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>.
- Enviado em 30/04/2020
Avaliado em 15/06/2020

O ESTÁGIO COMO LUGAR DE APRENDIZAGEM PARA OS ESTUDANTES DO CURSO DE HOTELARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Jonilson Costa Correia³⁰
Ângela Roberta Lucas Leite³¹
Maria da Graça Reis Cardoso³²
Maria Raimunda Luzia Garcês Bastos³³

Resumo

Este estudo visa analisar o estágio como lugar de aprendizagem no curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão. O desenvolvimento da pesquisa parte da abordagem qualitativa, e para a coleta de dados utilizamos o questionário com perguntas abertas aplicado aos graduandos do curso de hotelaria da UFMA, que são os sujeitos participantes da pesquisa. A partir dos resultados, concluiu-se que: o estágio leva o aluno a aliar a prática e teoria bem como analisar a prática a partir da teoria; entendemos desse modo que, durante o estágio o aluno tem a oportunidade de construir sua identidade profissional.

Palavras-chave: Estágio; Aprendizagem; Hotelaria.

Abstract

This study aims to analyze the internship as a place of learning in the course of Hospitality at the Federal University of Maranhão. For the development of this research, we opted for the qualitative approach, this is characterized as a case study, and for data collection we used the questionnaire with open questions applied to the students of the UFMA hospitality course, who are the subjects participating in the research. From the results, it was concluded that: the internship leads the student to combine the practice and theory as well as to analyze the practice from the theory; we understand that, during the internship, the student has the opportunity to build his professional identity.

Keywords: Internship; Learning; Hospitality.

Introdução

As instituições de ensino e empresas hoteleiras têm como base do seu discurso cada vez mais a necessidade de valorização do capital humano como ferramenta de diferenciação no mercado turístico. Destaca-se assim, a importância que tem as instituições de ensino superior no sentido de preparar o futuro profissional para o mercado de trabalho através de estratégias de ensino e aprendizagem, tais como os estágios, que se configuram como uma etapa de estudo onde dialogam entre si as dimensões teoria e prática, bem como ajuda o graduando a compreender as particularidades da profissão e como as teorias se aplicam no mundo do trabalho.

³⁰ Doutor em Educação – UFMG. Professor do Departamento de Turismo e Hotelaria – UFMA. Coordenador do Núcleo de Projetos e Pesquisas em Hotelaria. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica (GPQe) – UEMA.

³¹ Mestre em Políticas Públicas – UFMA. Bacharel em Hotelaria. Membro do Grupo de Pesquisa Turismo, Cidades e Patrimônio

³² Mestre em Educação – UFMA. Professora do Departamento de Turismo e Hotelaria – UFMA

³³ Bacharel em Hotelaria – UFMA

O estágio deve ultrapassar o conhecimento puramente empírico, não se tratando apenas de levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas, promover o diálogo a crítica e a reflexão entre as essas duas dimensões.

A realização desta pesquisa surge das narrativas das experiências dos alunos de estágios obrigatórios do curso de Hotelaria da UFMA (estágio em restaurantes e estágio em meios de hospedagem e hotelaria hospitalar), que conduziu a formulação da pergunta central deste trabalho que é: Quais são as contribuições do estágio obrigatório para a aprendizagem do aluno de hotelaria?

Esta pesquisa tem como objetivo verificar as contribuições do estágio II para o aprendizado dos graduandos do curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão.

O Percorso Metodológico

Este estudo emergiu das vivências dos graduandos do curso de hotelaria da UFMA, matriculados no estágio obrigatório II. A pesquisa se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa, que analisa os dados considerando os seus significados e sentidos, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Segundo Martinelli (1999) na pesquisa qualitativa há interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Considerando que o cenário da pesquisa assim como o objeto da pesquisa, este estudo se caracteriza como um estudo de caso, uma vez que se “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32).

Diante disto, procurou-se nesta pesquisa, estudar o estágio como espaço de aprendizagem e suas contribuições para a formação do graduando em hotelaria da UFMA. Para construção da pesquisa empírica buscamos em fontes primárias as evidências do tema proposto, tais como: relatórios, documentos internos, registros em arquivo, entre outras. Buscamos tornar o processo de pesquisa “tão explícito quanto possível, de forma que os resultados finais - os dados que foram coletados - reflitam uma preocupação pela validade do constructo e pela confiabilidade, o que, dessa forma, validaria a realização de análises adicionais” (YIN, 2001, p. 129).

Com o propósito de assegurar a adequada análise e o controle de qualidade do processo de coleta, bem como alcançar os objetivos propostos para este estudo a pesquisa foi realizada a partir de três etapas:

a-Fase exploratória com o levantamento bibliográfico e documental;

b-A pesquisa de campo, onde houve o contato com os graduandos matriculados no estágio supervisionado II em Hotelaria no semestre de 2019.1, e

c-Análise e Tratamento do Material Empírico e Documental (MINAYO, 2011).

Nesta pesquisa utilizamos o questionário com perguntas abertas como técnica para coleta de dados. Marconi e Lakatos (2004) explicam que o questionário é um instrumento de coleta de dados que deve ser respondido sem a presença do entrevistador como forma de testificar a veracidade das respostas.

E segundo Gil (2008) trata-se de uma das técnicas de investigação que reúne um conjunto de questões com o objetivo de obter informações dos respondentes, como crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, comportamentos.

O questionário primeiro com 10 (dez) perguntas foi aplicado de forma *online*, a partir da plataforma *Google Forms*, que gera perguntas e ao ser compartilhado através de um *link* preenchido, tabula as respostas em planilhas. Este questionário foi dividido em três partes, sendo a primeira dedicada à apresentação da pesquisa e de seus objetivos, a segunda para coleta da caracterização do indivíduo, e a terceira com os dados sobre a caracterização do estágio e do processo de aprendizagem do mesmo. O questionário foi aplicado no período de 29 de maio a 07 de junho de 2019, obtendo resposta de 100% dos alunos matriculados na disciplina de estágio supervisionado II.

Estágio no Curso de Hotelaria da UFMA: o que dizem os graduandos

A Resolução nº. 1191-CONSEPE, de 03 de outubro de 2014, que dá nova redação ao Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação da UFMA, define em seu art. 2 o conceito de estágio, como sendo “um componente curricular integrante do projeto pedagógico dos cursos da Universidade Federal do Maranhão” e se constitui de “um eixo articulador entre teoria e prática que possibilita ao estudante a interação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho” (UFMA, 2014).

A resolução define os objetivos específicos do estágio em tais:

- I. Possibilitar ao estudante a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos em situações reais de trabalho;
- II. Proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades práticas e os aperfeiçoamentos técnicos, científicos e culturais, por meio da contextualização dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento de atividades relacionadas, de modo específico ou conexo, com sua área de formação;
- III. Desenvolver atividades e comportamentos adequados ao relacionamento sócio profissional (UFMA, 2014).

A respeito dos objetivos específicos do estágio, Bissoli (2006, p. 18) acrescenta que, além de possibilitar a complementação da formação profissional, mediante a aplicação prática de conhecimentos em ambiente empresarial ou institucional, deve também “propiciar vivência da realidade profissional e familiarização com o futuro ambiente de trabalho e de negócios”. O Projeto Político Pedagógico do curso de Hotelaria acrescenta que o objetivo do estágio supervisionado é:

- I – Conhecer a realidade socioeconômica, política e cultural do campo de estágio.
- II – Desenvolver a visão crítica da realidade, identificando seu potencial como elemento de transformação da sociedade.
- III – Favorecer o seu relacionamento com grupos multidisciplinares, bem como incentivar o seu espírito empreendedor (UFMA, 2006, p. 65).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso, a universidade deve proporcionar aos seus alunos uma formação que garanta competências e aptidões específicas, dentre elas:

[...] Oferecer um bom atendimento aos diferentes públicos usuários dos serviços hoteleiros; desenvolver as funções de gerência existente em hotéis, restaurantes, pousadas, camping, clubes etc.; responsabilizar-se pelo planejamento, organização, direção, supervisão e avaliação dos serviços hoteleiros nos diversos estabelecimentos de hospedagem, incluídos o hospitalar, entretenimento e recreação, tripulação a bordo de embarcações, restaurantes, bares e similares; assessorar e coordenar as entidades representativas e as políticas públicas municipais, estaduais e/ou nacionais do setor hoteleiro assim como a implementação de projetos e programas relacionados com o setor do turismo e hotelaria (UFMA, 2006, p. 14).

Importante estabelecer o diálogo entre mercado (empresas hoteleiras) e universidade como forma de atualizar o currículo do curso. Desse modo também ganha a empresa, que poderá reduzir custos com seleção de pessoas, pois poderá admitir os estagiários que se enquadram nas políticas e missão da empresa.

Sobre a jornada do estágio, esta é definida entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário e deve ser compatível com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, deve estar em consonância com a Lei 11.788/2008, a UFMA e a parte concedente do estágio possuem as seguintes obrigações para a efetivação do estágio, conforme previsto na cartilha do estágio em hotelaria.

O estágio obrigatório no Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão é dividido em dois momentos: O primeiro, Estágio I é oferecido no oitavo período e realizado em restaurantes, atividades de produção de alimentos e bebidas, compras e almoxarifado, administração e controle de restaurante e cozinha, técnicas de *mise-en-place* de salão de restaurante e bar, organização e gestão de eventos, com carga horária de 90 horas.

O segundo, Estágio II, com carga horária de 270 horas, é ofertado no nono semestre e pode acontecer tanto em hospitais como em hotéis. Nos hospitais as atividades desempenhadas são de higienização e limpeza, gerenciamento de leitos, lavanderia, rouparia e costuraria, transporte, segurança patrimonial, guarda volumes, telefonia, protocolo, reprografia e gerenciamento de resíduos. Nos hotéis são desenvolvidas atividades de recepção (*check-in, check-out*, atendimento ao público em geral, informações sobre os atrativos turísticos e bloqueio de apartamentos), reservas (efetuação/ modificação de reservas), governança (limpeza de apartamentos e acompanhamento de atividades administrativas da governanta), recursos humanos, financeiro, lavanderia e rouparia.

Os dois estágios, segundo ementa disponível no PPP do Curso de Hotelaria da UFMA (2006) devem proporcionar aos estagiários uma: Análise e sensibilização quanto ao papel do hoteleiro na área operacional dos empreendimentos de restauração. Análise e intervenção em processos gerenciais e operacionais: identificação e diferenciação dos modos de produção, funcionamento e das formas organizacionais bem como das relações aí produzidas. Experiências em unidades organizacionais simples (UFMA, 2006, p.47).

Os alunos são avaliados com base em critérios como participação, assiduidade, responsabilidade, domínio, dinamismo, pontualidade, relacionamento, assertividade e comunicação.

As Revelações da Pesquisa

Neste ponto vamos analisar as narrativas dos alunos graduandos em hotelaria da UFMA que frequentaram o estágio Obrigatório II. Aborda-se como primeiro questionamento o motivo da escolha do campo de estágio, ou seja, os alunos que optaram pelo Hospital afirmaram ter pouco conhecimento na área e que já tinham experiências com o hotel, então gostariam de aprofundarem-se em outra área, como relatam os estudantes:

[...] Ter experiência além de estabelecimentos hoteleiros (SANTA INÊS).

[...] Já tinha estagiado em hotel, e tive a curiosidade de conhecer a atuação da hotelaria dentro do ambiente hospitalar (ALCÂNTARA).

[...] Para obter mais essa experiência, visto que já tenho experiência em hotel (GRAJAÚ).

Mavichian (2017) afirma que o objetivo do estágio é proporcionar ao estudante uma amostra da carreira que ele irá enfrentar futuramente, desta forma, permanecer na zona de conforto pode fazer com que o aluno não explore todas as vertentes possíveis, ficando estagnado. O ideal é que o aluno usufrua ao máximo das experiências e ao mudar de setor ou ambiente, possa ampliar sua visão profissional e, até mesmo, suas chances de aperfeiçoamento.

Quanto aos que escolheram o hotel como ambiente para realização de estágio, o critério de escolha estava ligado à afinidade com o campo de estágio como explicam estes alunos:

[...] Não escolheria hospitalar para área de atuação (CODÓ).

[...] Pela afinidade com o campo de atuação (CHAPADINHA).

Costa (2005) ressalta que, além de uma série de procedimentos, é necessário que o estágio obrigatório seja realizado em um campo de afinidade do aluno como forma de assegurar a efetiva aplicabilidade dos conhecimentos teóricos e que a prática seja benéfica para a instituição, para o aluno e para a organização que o acolhe. Neste sentido, o campo de escolha determina muito o perfil adotado posteriormente no mercado de trabalho, já que o aluno que escolhe por afinidade acaba tendo maior amplitude nas esferas escolhidas, por conta de seu aperfeiçoamento contínuo na mesma área.

A finalidade do Estágio Supervisionado é oferecer ao aluno o conhecimento sobre a realidade concreta, seja ela socioeconômica política ou cultural. Além disso, propicia a identificação do seu potencial como elemento de transformação da sociedade. Em concordância com os objetivos do estágio no Projeto Político Pedagógico do Curso de Hotelaria, obteve-se a seguinte fala:

[...] Para que o aluno possa vivenciar na prática o que aprendeu na teoria (BALSAS).

[...] O estágio me permite conhecer melhor e ter uma vivência na prática da minha área de atuação (ALCÂNTARA).

[...] Para vivência na área com conhecimento da teoria e da prática dos assuntos vistos ao longo do curso (AÇAILÂNDIA).

É importante enfatizar que a maioria dos alunos relacionaram a teoria e a prática como uma das finalidades do estágio. Sobre isto, Costa e Hage (2013) corroboram afirmando que no estágio não se pode trabalhar a teoria dissociada da prática se existe o desejo de construir objetivos a serem alcançados.

Alguns alunos pensam que a relação entre teoria e prática nem sempre acontece de forma eficaz e evidenciam a discordância entre as mesmas, ou seja, que a teoria muitas vezes difere da prática, como relatam alguns a respeito da finalidade do estágio:

[...] Vivência na prática do que se aprende em sala de aula, porém vai, além disso, inclusive para perceber que a teoria é um pouco, as vezes muito, diferente da prática (CODÓ).

[...] Para colocarmos em prática aquilo que aprendemos durante as aulas, e ver que nem tudo o que é passado na teoria acontece na prática (SÃO LUÍS).

Com relação a este aspecto, Saviani (2007) afirma que a partir do momento em que pensamos que uma prática precisa ser transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria, ou seja, não há uma dissociação entre teoria e prática, quando, a partir de uma análise reflexiva, percebemos que o que é ensinado na teoria, não acontece na prática.

Outros alunos também destacaram a importância do estágio como forma de aproximação com o mercado de trabalho:

[...] Para observarmos como o mercado funciona e aplicarmos, mesmo que de forma imaginária o que aprendemos no curso (SANTA INÊS).

[...] Para aprendermos o que não conseguimos e não é possível em sala de aula, além de desenvolver nossa capacidade em solucionar questões do cotidiano no campo de trabalho em que iremos atuar profissionalmente (CAXIAS).

Sobre isto, Kulcsar (2001) descreve que o estágio supervisionado deve auxiliar o estagiário em sua preparação para o mundo do trabalho, levando em consideração todo o contexto histórico e social dos envolvidos.

Quando questionados se o estágio permitia que os conhecimentos teóricos fossem aplicados na prática, 90,9% (10 alunos) responderam que sim, e apenas 1 aluno afirmou que não. Em sua justificativa, o aluno afirmou que:

[...] Não, pois o campo não está preparado para nos receber e os que trabalham no setor de hotelaria não são formados na área (AÇAILÂNDIA).

Ao serem questionados sobre as maiores dificuldades que os mesmos encontraram para atingir os objetivos do estágio obrigatório, destacam-se alguns:

[...] Ter vagas de estágio na área. (SÃO LUÍS).

[...] Tive um pouco de dificuldade por que passei pouco tempo em alguns setores que considero muito importante e que gostei muito (IMPERATRIZ).

[...] Compreender por que motivos algumas tarefas eram realizadas e o objetivo de cada uma delas para cooperar na formação profissional (CAXIAS).

O estágio deve ser compreendido como uma via de mão dupla, para que haja a oferta e a demanda. O estabelecimento concedente precisa de profissionais que tenham certas instruções para desenvolver trabalho, bem como os estagiários necessitam de campo para aplicarem a teoria apreendida em sala de aula. Os alunos têm a oportunidade de problematizar suas concepções pessoais ao longo do estágio (SARTI, 2009). Porém, alguns dos estagiários questionados afirmaram que a falta de hospitalidade e preparação dos funcionários do campo de estágio foram algumas das maiores dificuldades que encontraram.

[...] Preparação dos funcionários para nos receber e passar o que o setor faz, ou seja, os processos (AÇAILÂNDIA).

[...] Maior hospitalidade por parte de alguns funcionários das empresas pelas quais passei (BALSAS).

[...] Indiferença de alguns profissionais de repassar o conhecimento prático para os estagiários (ALCÂNTARA).

Este obstáculo, de fato, prejudica o processo de aprendizagem do aluno estagiário, visto que ele perde a oportunidade de trocar informações e de aprender com quem já atua na área e pode acontecer em diversos campos de estágios ou pela falta de treinamento dos funcionários, ou pelo medo de perderem seus empregos.

Considerações Finais

Este estudo teve o objetivo de verificar as contribuições do estágio para a aprendizagem dos graduandos do curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão. Pode-se compreender a partir deste estudo a relevante importância do estágio como meio de inserir o discente no ambiente de trabalho, especificamente na sua área de formação, oferecendo a ele, a oportunidade de não só executar atividades, mas refletir sobre cada uma delas a partir do conhecimento adquirido em sala de aula, assim como construir a sua própria identidade profissional.

O estágio além de ser componente curricular obrigatório, apresenta-se como um dos momentos em que o aluno poderá acrescentar mais experiências à sua formação. Um aspecto relevante nesse estudo diz respeito ao fato dos alunos perceberem que existem ações que são condizentes com o esperado, trata-se das contribuições mais importantes do estágio, que é fazer a avaliação da prática a partir da teoria, operacionalizando as soluções pertinentes em cada caso, na construção do conhecimento.

Esse estudo que para serem alcançados os objetivos do estágio, é necessário não só que a prática seja realizada sempre em união com a teoria, mas que também todos os envolvidos sejam comprometidos.

Referências

- AZEVEDO, Antulio José de et al. **A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica**. In: Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Ano XI–Número, 2013.
- BISSOLI, M. **Estágio em Turismo e Hotelaria**. São Paulo: Aleph, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Do Parecer CNE/CP nº 29, de 03/12/2002, com homologação publicada em 13 dez. de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Nível Tecnológico**. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em 01 de maio de 2018.
- CORREIA, Jonilson Costa. **A formação dos professores do curso de hotelaria da Universidade Federal do Maranhão: desvelando a constituição dos seus saberes**. 2011. 125p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís.
- COSTA, G. F. V. M. **O estágio curricular e sua eficácia na Educação Superior**. In: Revista Gestão Universitária, Ed. 79. nov. 2005.
- COSTA, Débora de Souza; HAGE, M^a do Socorro Castro. **Estágio supervisionado: desafios da relação teoria e prática na formação do pedagogo**. 2013. 14p. Artigo Científico – Universidade Estadual do Pará. Igarapé-açu.
- MAVICHIAN, Thiago. **Por que trocar de estágio pode ser uma boa opção?** São Paulo, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: Acesso em: 12 de jun. de 2018.
- KULCSAR, Rosa. **O estágio supervisionado como atividade integradora**. IN: PICONEZ, Stela C. B. et al. A prática de ensino e o Estágio Supervisionado. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. revista. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Hotelaria - Tecnólogo**, 1987.
- Enviado em 30/04/2020
Avaliado em 15/06/2020

CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE NARDINI *EVOLUTION FIGHT TEAM* CONTRIBUIÇÕES DO JIU JITSU N/O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DOS SEUS PRATICANTES

José Rosa de Freitas Junior³⁴
Maria Denise Justo Panda³⁵
Rodrigo de Rosso Krug³⁶
Eduardo Tanuri Pascotini³⁷

Resumo

Pesquisa qualitativa do tipo de estudo de caso, apresentando o histórico da Equipe Nardini *Evolution Fight Team*. Foram sujeitos do estudo seu fundador e sete instrutores. Foi aplicada uma entrevista online apontando a contribuição do Jiu Jitsu na vida pessoal dos seus alunos. Os dados foram analisados de modo descritivo interpretativo. O estudo concluiu que a arte marcial Jiu Jitsu, proporciona diversos benefícios em relação ao físico, intelectual, emocional e social dos praticantes, influenciando diretamente no estilo de vida. Além disso, potencializa aspectos adjuntos a personalidade, ressaltando, seguir regras e hierarquia, controlar emoções, ter caráter, humanidade e relacionamento interpessoal.

Palavras chaves: Arte marcial. Desenvolvimento pessoal. Jiu Jitsu.

Abstract

Qualitative research of the type of case study, presenting the history of the Nardini *Evolution Fight Team*. The study subjects were its founder and the seven branch instructors. A online semi-structured interview was applied pointing the contribution of Jiu Jitsu in the personal life of his students. The data were analyzed in an interpretative descriptive way. The study that Jiu Jitsu martial art provides several benefits in relation to the physical, intellectual, emotional and social of practitioners, directly influencing lifestyle. Beside this potencialize adjunct aspects of personality, emphasizing, following rules and hierarchy, controlling emotions. have character, humanity, interpersonal relationship.

Keywords: Martial Art. Personal development. Jiu Jitsu.

Introdução

O Jiu-jitsu é considerado como uma arte marcial que utiliza golpes de torções, alavancas e pressões para levar o oponente ao chão com a finalidade de dominá-lo. Originado na China, há mais de três mil anos, período em que os monges budistas foram proibidos de usar armas brancas (faca, navalha, vidro), em virtude de normas religiosas. (KLAUS, 2016).

Alguns historiadores remontam a origem do Jiu-jitsu à Índia, onde a “arte suave” era praticada pelos monges budistas. Visando à autodefesa, os monges desenvolveram técnicas fundamentadas em princípios de alavancagem e equilíbrio, manipulando o corpo, evitando desta maneira, estar submetido a confiar em armas ou força. O Jiu-jitsu expandiu através do budismo pelo sudeste da Ásia para a China, chegando ao Japão, local que foi desenvolvido e elevou sua popularidade (CBJJ- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JITSU, 2019).

³⁴ Acadêmico do Curso de Educação Física-Bacharelado da Universidade de Cruz Alta

³⁵ Prof^a Dra. da Universidade de Cruz Alta. Membro do GEPEF – Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física.

³⁶ Prof^o Dr. da Universidade de Cruz Alta.

³⁷ Prof^o Dr. da Universidade de Cruz Alta.

O termo jujutsu, sinônimo de Jiu-Jítsu, é constituído por dois elementos chineses: Ju, que significa “suavidade” ou “ceder” e Jutsu, sendo compreendido como “arte” ou “prática” (KANO, 1994).

O jiu-jitsu é uma luta cujo objetivo é jogar o adversário ao solo e dominá-lo através de técnicas de imobilização, de estrangulamento ou de chave articular. As técnicas de estrangulamento e de chave articular têm a intenção de fazer com que o adversário renuncie da luta. Os praticantes e atletas são categorizados de acordo com a graduação e a massa corporal (DUBAS *et al.*, 2002; GULAK *et al.*, 2003). O término da luta, no caso de ausência de finalização, é determinado pelo tempo, com indicação do vencedor pelo número de pontos conquistados (DEL VECHIO, *et al.*, 2007).

Uma das características principais dessa luta é utilizar golpes que constituem alavancas biomecânicas e nesse sentido o Jiu Jitsu permite que um praticante com menor força muscular consiga vencer um adversário mais forte, porém com menor habilidade nas execuções das técnicas (MOREIRA *et al.*, 2001; MOREIRA *et al.*, 2003).

Em torno de 1917 o Jiu Jitsu tem seu início no Brasil com a chegada do professor Mitsuyo Maeda, conhecido como Conde Koma, especialista nessa arte marcial. Em Belém do Pará Carlos Gracie assistiu uma das demonstrações do Conde Koma e evidencia interesse sendo uma das maiores referências no eixo Rio/São Paulo (VIRGÍLIO, 2002).

Carlos Gracie e seus irmãos modificaram as regras internacionais do jiu-jitsu japonês e conforme citação da CBJJ - Confederação Brasileira de Jiu Jitsu foi assim que iniciou o primeiro caso de mudança de nacionalidade de uma luta, ou esporte, na história esportiva mundial. A arte marcial japonesa passou a ser denominada de jiu-jitsu brasileiro, sendo exportada para o mundo todo, inclusive para o Japão (DEL VECHIO, *et al.*, 2007).

Existem poucos estudos sobre essa modalidade e parte deles apresentando descrições de características antropométricas dos praticantes ou sua força isométrica em situações não específicas (DUBAS *et al.*, 2002; MOREIRA *et al.*, 2001; MOREIRA *et al.*, 2003).

No entanto, a modalidade enquanto Arte Marcial vem sofrendo alterações em sua metodologia de ensino, modificando os fundamentos básicos, sendo neste âmbito a discussão da formação de estereótipos (MOREIRA *et al.*, 2001). Como praticante de Jiu Jitsu e assistindo muitas lutas ficou clara a existência de diferentes metodologias de ensino e estratégias de luta, e como integrante da equipe Nardini *Evolution Fight Team* surgiu a curiosidade de conhecer de maneira mais profunda o surgimento e a evolução desta equipe e sua abordagem como modalidade de luta e prática corporal.

Considerando que a luta estimula emoções diversas e desenvolve comportamentos no enfrentamento das situações de competição e superação (MOREIRA *et al.*, 2003), a curiosidade de como os instrutores dessa modalidade de Jiu Jitsu veem a sua prática influenciando no desenvolvimento pessoal dos seus alunos, para que tipo de comportamento individual e social eles direcionam no momento de confronto pela luta.

Em função dessas reflexões é que este estudo teve como objetivo caracterizar a equipe Nardini *Evolution Fight Team* e elencar a importância da prática da arte marcial Jiu Jitsu no desenvolvimento pessoal de seus praticantes.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa do tipo estudo de caso. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados, existe o contato direto com o ambiente e o objeto de estudo, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo (PRODANOV 2013, p. 70). O estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2010, p. 37).

Os sujeitos do estudo foram os integrantes da Equipe Nardine *Evolution Fight Team*, o criador da equipe da cidade de Goiânia - GO e os instrutores das cidades de Goiânia – GO, Caiapônia – GO, Água Boa – MT, Santa Bárbara do Sul – RS, Confresa – MT, Imperatriz – MA, Gurupi – TO e Bruxelas – Bélgica. São diferentes regiões, e o estudo envolveu todas elas com a finalidade de obter informações diferenciadas em conformidade com a realidade contextual. São nove instrutores contando o mestre criador que também é instrutor, no entanto, a amostra contou com oito, pois o nono instrutor é o pesquisador deste estudo que optou em não participar.

As informações foram obtidas através de entrevista semiestruturada. Primeiramente a entrevista foi com o fundador da equipe Nardini *Evolution Fight Team* Senhor Ângelo Nardini, na qual a entrevista semiestruturada se baseou nos seguintes indicadores: data de criação, cidade, atuação na equipe, evolução e propagação da equipe desenvolvendo novos núcleos. A entrevista foi gravada e transcrita praticamente na sua íntegra.

Em seguida as entrevistas semiestruturadas foram com os instrutores cujos indicadores versaram sobre o conceito de Jiu Jitsu e as contribuições no desenvolvimento pessoal de seus praticantes. A questão foi encaminhada por e-mail e respondida da mesma forma.

As informações obtidas através de gravação, por e-mail e por whatsapp foram transcritas e seguem na apresentação dos resultados, que foram baseados na análise do conteúdo do discurso de cada entrevistado.

Resultados e discussões

Considerando o objetivo do estudo as informações que determinam os resultados seguem com a apresentação inicial da história e evolução da Equipe Nardini *Evolution Fight Team*.

História da Equipe Nardini *Evolution Fight Team*

A Equipe Nardini *Evolution Fight Team* teve início com o Sensei Ângelo Nardini, atualmente com 46 anos de idade e 33 anos de jiu-jitsu, sendo destes 20 anos de faixa preta. Deu início ao jiu-jitsu no ano de 1986, aos 13 anos de idade na cidade de Fortaleza – Ceará – Brasil. Aos 28 anos de idade passou no concurso da Gloriosa Polícia Militar do Estado do Goiás. Destacou-se no curso de graduação de soldado por ter amplos conhecimentos em táticas de lutas agarradas (judô e jiu-jitsu) e um alto nível intelectual. Atua como instrutor de Defesa Pessoal de todos os cursos de operações especiais dentro da segurança pública do Estado do Goiás.

Entre as equipes que ele passou ao longo de muitos anos de treino, foi em Goiânia - GO que deu início a sua própria equipe, seu império de fortes lutadores de jiu-jitsu, a famosa e dura Equipe Nardini *Evolution Fight Team*. Esta Equipe tem uma base muito forte do jiu-jitsu tradicional e disciplina rigorosa militar, sendo composta por duros combatentes da segurança pública, privada, civis, possui ainda significativos projetos sociais ministrados por seus alunos.

A criação da Equipe Nardini Evolution teve início, na data de 15 de setembro 1998 em Goiânia – GO, expandindo-se em diversas regiões brasileiras e internacionais, na qual desenvolvem as práticas de artes marciais de Jiu-jitsu tradicional que é a raiz da equipe. Atualmente possui 256 alunos, distribuído nas seguintes filiais:

Tabela 1 – Filiais da Equipe Nardini Evolution

Filiais	Professor	Faixa	Número de alunos
Goiânia – GO	A	Faixa Marrom	20
Água Boa –MT	B	Faixa Roxa	25
Gurupi – TO	C	Faixa Roxa	26
Goiânia – GO (Matriz)	D	Faixa Marrom	45*
Bruxelas – Bélgica	E	Faixa Marrom	22
Caiapônia –GO	F	Faixa Preta	30
Imperatriz – MA	G	Faixa Marrom	35
Goiânia – GO (Matriz)	H	Faixa preta 4 graus	45*
Santa Barbara do Sul- RS	I	Faixa Preta	35
Confresa – MT	J	Faixa Roxa	18

*Ambos os instrutores trabalham na matriz da equipe.

Fonte: O Autor (2019).

Alguns professores ministram também as modalidades de MMA, Boxe, Capoeira, Muay Thai e Defesa Pessoal, tornando a equipe Nardini referência em artes marciais nas regiões onde atua.

Contribuições do Jiu Jitsu no Desenvolvimento Pessoal de seus Praticantes

A arte de ensinar e observar o desenvolvimento dos alunos vista pelos professores de Jiu-jitsu é de grande relevância, pois a arte marcial não trabalha apenas os movimentos do corpo, mas envolve sentimentos e aspectos comportamentais.

O Jiu-jitsu é considerado como uma arte marcial com bases científicas, que permite o ataque e defesa, implicando nos conhecimentos de uma luta denominada como arte suave, por ser embasada em técnicas de defesa pessoal, assim como no conhecimento de alavancas e aplicação de pontos vulneráveis do corpo humano, aliando as noções de equilíbrio, multiplicando substancialmente a força inicial, permitindo ao lutador mais fraco defender-se até dominar o seu adversário fisicamente mais forte (GUIMARÃES, 2002).

A pergunta direcionada aos professores entrevistados “Como você conceitua o jiu-jitsu e sua contribuição para desenvolvimento pessoal do aluno”, foi respondido e encaminhado por e-mail e via WastsApp.

O professor A Faixa Marrom de Goiânia – GO conceituou o Jiu-jitsu acentuando a relevância da arte marcial, da seguinte maneira: “*Jiu-jitsu é uma arte marcial composta de quedas, chaves em articulações e estrangulamentos; usada tanto para defesa quanto para o ataque. No Jiu-jitsu competitivo existem várias federações e a vitória é dada pela maior pontuação ou finalização. Não importa o sexo, idade, classe social ou qualquer limitação do praticante. Jiu-jitsu para a sociedade é importante para moldar o atleta em princípios importantes como a disciplina e a hierarquia. Dando aos praticantes um referencial, o princípio que existem regras a serem obedecidas, bem como o objetivo no esporte e fora dele*”.

De acordo com Lutas e Artes Marciais (2019), a prática do Jiu-jitsu brasileiro permite o domínio do adversário, com técnicas específicas que independem do tamanho da outra pessoa, forçando à submissão. Auxiliando as pessoas frágeis a defender-se de adversários mais fortes, concentrando a sua vantagem na luta corporal no chão, desarmando os pontos fortes do outro.

Conforme Regras do Esporte (2019), os movimentos do jiu-jitsu, são divididos em:

Projeção ou queda: É qualquer desequilíbrio causado ao oponente que o leve ao chão. **Passagem de guarda:** É quando o lutador se encontra em cima do adversário, estando entre suas pernas, e passa para o lado do adversário, ficando em posição transversal e mantendo-o dominado. **Joelho na barriga:** É quando um lutador está por cima de seu adversário e põe o joelho sobre sua barriga, imobilizando-o. **Montada:** É quando o lutador monta em seu adversário tendo seus joelhos e seus pés no solo. **Pegada pelas costas:** Movimento em que o lutador pega seu adversário pelas costas utilizando os pés. **Raspagem:** Movimento em que o lutador está por baixo, com o adversário entre suas pernas, e consegue inverter as posições (REGRAS DO ESPORTE, 2019).

A execução dos movimentos são todos definidos por regras, não podendo ser realizado de qualquer maneira, procurando sempre manter o bem-estar dos praticantes, sem altas lesões, onde as lutas são fiscalizadas por um árbitro, e a duração de cada luta depende de uma série de fatores, sendo os principais a faixa etária em que os lutadores se encontram e a faixa usada por eles. Ao longo da luta, o participante pode ganhar ou perder pontos de acordo com o que executar. As punições podem acarretar a perda de 1, 2, 3 ou 4 pontos, de acordo com sua gravidade. As vantagens são igualmente variáveis. O vencedor da luta é aquele que, ao final da partida, obtiver a maior soma final (REGRAS DO ESPORTE, 2019).

O professor B Faixa Roxa de Água Boa-MT acentua que: *“O Jiu-jitsu, é uma arte marcial que além de trabalhar a autodefesa, também nos ajuda a sermos pessoas mais calmas e mais sociáveis, pesando e refletindo sobre nossas ações. Esse é apenas um dos motivos ao qual o Jiu-jitsu se torna importante para sociedade. Além da capacidade de reabilitação de uma pessoa dita como “perdida”, sobre a ótica da sociedade”.*

O conjunto de conhecimentos adquiridos durante as lutas e treinos de Jiu-jitsu engloba em âmbito geral do indivíduo, ou seja, além de proporcionar um trabalho corporal, aquisição de valores e princípios essenciais na formação do ser humano, tais como: solidariedade, cooperação, autocontrole emocional, e principalmente respeitar os limites e as outras pessoas, onde sem ele a atividade não é executada. (PARANÁ, 2008).

O professor C Faixa Roxa, 32 anos, sendo 11 anos praticando a arte marcial, não se deteve em conceito, mas, enfatizou que: *“O Jiu Jitsu melhora estado emocionalmente dos alunos, melhora a coordenação motora, o condicionamento físico, a interação conjunta com todos, evolução de caráter e humanidade, aprendizado da importância de hierarquia e disciplina”.*

Como acentuado os benefícios que o Jiu-jitsu proporciona aos seus praticantes, abrangendo aspectos físicos e mentais, além do âmbito social onde os alunos trabalham valores humanos e respeito de regras e limites para uma convivência harmônica.

Desta maneira, acentua-se o relato do Professor D, Faixa Marrom de 47 anos, praticante da arte marcial há 12 anos: *“Apesar de ser nomeado como professor estou atuando somente como consultor ao Mestre e aos professores em questões jurídicas e administrativas, já tendo sido advogado do professor Nardini, professores e alunos. O que percebi é que alguns alunos utilizaram o Jiu-jitsu como força motriz para conseguirem sucesso em outras áreas de sua vida pessoal aproveitando os princípios de caráter, foco, disciplina e motivação pessoal e espírito de equipe e ainda de autoconfiança”.*

Nesse sentido, Archete (2016) enfatiza que a modalidade do Jiu-jitsu possui objetivos esportivos e educacionais, assim como a sua ferramenta é desenvolver a crítica e a reflexão a partir da sua prática. Além disso, torna-se uma prática de lazer e recreação, em virtude da descontração, diversão e satisfação em realizá-la.

O professor E da cidade de Bruxelas da filial da Bélgica enfatizou os seguintes aspectos relacionados a questão do estudo: *“O Jiu Jitsu como prática corporal de luta estimula a estabilidade emocional; a autoconfiança; o autocontrole; a saúde renovada e o bom relacionamento social”*.

De acordo com Venum (2016), o Jiu Jitsu proporciona diversos benefícios para o corpo e mente, dos quais cita:

Defesa pessoal: indicado principalmente para mulheres na defesa pessoal, por utilizar mais técnica do que a força, facilitando a imobilização de uma pessoa com peso maior que o seu. **Diminui o stress e aumenta o bem-estar:** toda atividade que gera prazer, diminui o nível de stress, elencando este benefício ao Jiu Jitsu, isso porque o nosso cérebro libera um hormônio chamado endorfina durante e após uma atividade. Esse hormônio regula a emoção e a percepção da dor, relaxando e trazendo bem-estar ao praticante. **Define o corpo:** mesmo não utilizando a força em grande escala, é excelente para definir o corpo, em virtude de que algumas posições necessitam do movimento de vários músculos, e manter essas posições ajuda a tonificar o corpo. **Melhora a capacidade cardiovascular e trabalha a respiração:** Por aliar exercícios no chão junto a exercícios aeróbicos, o Jiu Jitsu proporciona uma grande melhoria na respiração e faz bem para o coração. **Melhora os reflexos:** por trabalhar com base mais na técnica do que na força, por isso o praticante tem de estar sempre atendo ao mínimo movimento do seu adversário. **Desenvolve o caráter:** a prática da arte marcial influencia diretamente nas atitudes do lutador, através da capacidade de se superar, de pensar sobre pressão, de respeitar o próximo e ter persistência para conquistar a vitória. Esses são valores passados pelo Jiu Jitsu. **Perda de peso:** um dos principais benefícios do Jiu Jitsu é a perda de peso. Numa aula de 90 minutos o praticante pode perder de 500 a 1000 calorias (VENUM, 2016).

O professor F Faixa Preta 2º Grau, de Caiapônia – GO elenca o Jiu-jitsu como: *“comprovadamente a arte marcial mais completa do planeta, inclui defesa pessoal, quedas, estrangulamentos e finalizações em todos os membros do corpo. Como conceito de educação disciplinar, quanto mais cedo inserido na criança, mais rápido aprenderá as qualidades de: disciplina, autocontrole, espírito de equipe, companheirismo, equilíbrio, educação, entre outras”*.

A arte marcial do Jiu-jitsu envolve muitos movimentos durante o treino, auxiliando no desenvolvimento corpóreo dos praticantes. Acentua como movimentos de correr, saltar, puxar, empurrar, fazer força, utilizar da força do adversário. Ressaltando que não é apenas o físico do corpo que é desenvolvido, mas a parte intelectual em conjunto, em como aplicar o ataque e defesa nos momentos adequados, desencadeando assim a coordenação motora auxiliando nas atividades corriqueiras do dia a dia e até no desempenho dos estudos. Vale lembrar que para executar as técnicas é preciso de outra pessoa para treinar, dessa maneira é trabalhado o relacionamento interpessoal, com o respeito dos limites de convivência e aprende a valorizar as amizades (SILVA, *et al.*, 2015).

O professor G, faixa marrom, de Imperatriz – MA, menciona o Jiu Jitsu como sendo *“uma das artes marciais mais completa, incluindo técnicas de queda, estrangulamentos, defesa pessoal. A maior parte dos alunos busca o jiu-jitsu como ferramenta de defesa pessoal, e acaba encontrando na arte uma forma de tirar o stress, de aprender a encarar os problemas, pois o jiu-jitsu ensina você a reagir de forma pacífica, a manter a concentração no problema, na sua resolução. Se mostra como uma arte de correção de posturas, uma vez que tirou muitos jovens do*

mundo das drogas pela doutrina que vem intrínseca na arte da luta. Além disso, o jiu-jitsu trabalha as qualidades de disciplina, companheirismo, equilíbrio, educação e principalmente autocontrole”.

O professor H, mestre e fundador da equipe, também deu seu depoimento: “*Após 21 anos da fundação da equipe Nardini Evolution, sinto grande orgulho em poder fazer a diferença na vida das pessoas, levando até elas, uma arte marcial que explora diversos aspectos considerados relevantes ao ser humano, trabalhando não apenas características físicas, mas um conjunto de social, emocional, e corporal, oportunizando assim um novo estilo de vida. Acredito que a maior contribuição da arte marcial é tornar as pessoas mais calmas, centradas com um poder de análise de situações conflitantes de forma pacífica, reagindo de maneira responsável e buscando a resolução não a criação de problemas. Além, claro de afastar os jovens do mundo das drogas e resolvendo problemas comportamentais”.*

É importante destacar que a atividade física do ser humano tem características e determinantes de ordem biológica, cultural, demográfica e ambiental, igualmente significativas nas escolhas e nos benefícios derivados desse comportamento (NAHAS, 2000).

Considerações finais

Em virtude das informações apresentadas referentes ao desenvolvimento histórico da Equipe Nardini *Evolution Fight Team*, ela teve início em Goiania – GO, expandindo-se para outros estados brasileiros, além de âmbito internacional na Bélgica, na cidade de Bruxelas. O presente trabalho elencou a importância da prática da arte marcial Jiu Jitsu no desenvolvimento pessoal de seus praticantes.

Salientando que os treinos e lutas desenvolvidos no Jiu jitsu não requerem dos seus alunos, força especificamente, no qual a arte marcial consiste na aplicação de técnicas de gestos motores corretos em momentos precisos, imobilizando o seu oponente, através de movimentos, tais como: projeções ou quedas, passagem de guarda, montada e joelho na barriga, raspagem, dentre outros que são avaliados por árbitros, visando as regras impostas pela International Brazilian Jiu-Jitsu Federation (IBJJF), que procura padronizar os modelos de competição.

Em vista dos argumentos apresentados pelos professores, ficou claro que a arte marcial Jiu Jitsu não desenvolve apenas um aspecto nos seus praticantes, mas proporciona diversos benefícios em relação ao físico, intelectual, emocional e social dos praticantes, influenciando diretamente no estilo de vida.

Sendo assim, todos os professores entrevistados acreditam que a prática da arte marcial do Jiu Jitsu proporciona diversos benefícios para os seus praticantes, não envolvendo apenas a mudança da estrutura física corpórea, mas de aspectos adjuntos a personalidade, ressaltando, seguir regras, entender a hierarquia, controlar as emoções, ter caráter, humanidade, relacionamento interpessoal, convivência social, espírito de equipe e foco.

Ao concluir este estudo fica a relevância da arte marcial no desenvolvimento integral humano de seus praticantes, proporcionando-lhes conhecimentos de defesa pessoal, agilidade nos reflexos e além do condicionamento físico o desenvolvimento do comportamento atitudinal influenciando na formação do caráter e personalidade, oportunizando um estilo de vida diferenciado, afastando os praticantes do caminho de drogas e da violência.

Referências

- ARCHETE, W. L. et al. Benefícios do jiu-jítsu para crianças. **Coleção pesquisa em educação física**, Várzea Paulista, v. 15, n. 02, p. 63-70, abril. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/39280410-Beneficios-do-jiu-jitsu-para-criancas-benefits-of-jiu-jitsu-for-children.html>. Acesso em: 25 set. 2019.
- ARRUDA, P. D. P.; SOUZA, B. J. de. JIU - Jitsu: uma abordagem metodológica relacionada à quebra de estereótipos. **Revista Redfoco**. Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, p. 67-89, 2014.
- CBJJ- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JIU-JITSU. **História**. Disponível em: <https://cbjj.com.br/history/>. Acesso em: 05 set. 2019.
- DEL VECHIO, F. B.; BIANCHI, S.; HIRATA, S. M.; CHACON-MIKAHIL, M. P. T. Análise morfo-funcional de praticantes de brazilian jiu-jitsu e estudo da temporalidade e da quantificação das ações motoras na modalidade. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal/SP, v. 7, n. 10, jan./jun. 2007– ISSN 1679-8678 265.
- DUBAS, J. P.; MOREIRA, F. C.; CARVALHO, M. C. G. A.; GUEDES, D. P. Comportamento da força de preensão manual absoluta e relativa, determinada pelo modelo alométrico em praticantes de jiu-jítsu do sexo masculino. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. CELAFISCS**. São Paulo, 2002. *Anais*. São Paulo, 2002. p.137.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUIMARÃES, F. M. **Metodologia Educacional do Jiu-Jitsu**. Rio de Janeiro: Mimeo, 2002.
- GULAK, A.; MOREIRA, S.R.; SILVA, J.U.; RONQUE, E.R.V.; SILVA, K.E.S. Análise do desempenho motor em praticantes da modalidade jiu-jitsu de Cascavel, PR. **Motriz**, v.9, n.1 (supl.), p.S131, 2003.
- KANO, J. **Kodokan judô**. New York: Kodansha Internacional, 1994.
- KLAUS, J. **A filosofia disciplinada do jiu-jitsu**. Publicado em: 03/10/2016. Disponível em: <http://www.betaredacao.com.br/filosofia-disciplinada-do-jiu-jitsu/>. Acesso em: 12 set. 2019
- LUTAS E ARTES MARCIAIS. **O Jiu-Jitsu Brasileiro**. Disponível em: <http://lutasartesmarciais.com/artigos/jiu-jitsu-brasileiro> Acesso em: 12 set. 2019.
- MOREIRA, F.C.; DUBAS, J.P.; CARVALHO, M.C.G.A., GUEDES, D.P. Descrição das variáveis antropométricas dos praticantes de jiu-jitsu da academia Integração. **Motriz**, v.7, n.1 (supl.), p.S180-S181, 2001.
- MOREIRA, S.R.; GULAK, A.; SILVA, J.U.; RONQUE, E.R.V.; SILVA, K.E.S. Correlação de variáveis antropométricas de membros superiores com a força de preensão manual em praticantes de jiu-jitsu. **Motriz**, v.9, n.1 (supl.), p.S147-S148, 2003.
- NAHAS M. V. **Atividade Física e Qualidade de Vida**. 2ª ed. Londrina: Midiograf, 2000.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná – Educação Física**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- REGRAS DO ESPORTE. **Jiu-Jitsu: regras, técnicas, faixas, golpes e história da arte**. Disponível em: <https://regrasdoesporte.com.br/jiu-jitsu-regras-tecnicas-faixas-golpes-e-historia-da-arte.html> Acesso em: 24 nov. 2019.
- SILVA, T. E. L.; SILVA, M. G. G.; ESPÍNDOLA, W. C. F. Os benefícios do jiu-jitsu para a saúde: um incentivo para a prática esportiva.. **Revista Científica da FASETE** Disponível em: https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2015/9/os_beneficios_do_jiu_jitsu_para_a_saude.pdf Acesso em: 25 set. 2019
- VENUM. **Benefícios do Jiu Jitsu para o corpo e mente**. (2016). Disponível em: <https://venum.com.br/blog/beneficios-do-jiu-jitsu-para-o-corpo-e-mente/> Acesso em: 24 nov. 2019.
- VIRGÍLIO, S. **Personagens e Histórias do Judô Brasileiro**. Átomo: Campinas, 2002.
- Enviado em 30/04/2020
Avaliado 15/06/2020

FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇO DE REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO 4.0

Juanita Nadine Bacchus³⁸

Lucas Portillo Nicoletti³⁹

Rosangela Duarte⁴⁰

Resumo

A temática formação de professores tem suscitado muitas discussões nas ambiências educacionais, direcionando olhares para a prática docente voltada ao uso de metodologias inovadoras e, nesse cenário, os docentes são submetidos a um processo de busca por formação permanente. O objetivo desse estudo é propor uma discussão acerca da importância dos espaços de formação continuada como *locus* de reflexão da prática pedagógica e de construção de novos saberes. Para isso, foram utilizadas fontes bibliográficas correlatas ao tema, a fim de abordar as concepções acerca do desafio de relacionar teoria e prática, caracterizando o trabalho docente.

Palavras-chave: Formação Continuada. Reflexões. Construção de Saberes.

Abstract

The theme of teacher training has sparked many discussions in the educational environment, focusing on teaching practice aimed at the use of innovative methodologies and, in this scenario, teachers are subjected to a process of seeking permanent training. The aim of this study is to propose a discussion about the importance of spaces for continuing education as a place for reflection on pedagogical practice and the construction of new knowledge. For that, bibliographic sources related to the theme were used, in order to approach the conceptions about the challenge of relating theory and practice, characterizing the teaching work.

Keywords: Continuing Education. Reflections. Knowledge building.

Introdução

Vivenciamos momentos de grandes transformações impulsionadas pela Quarta Revolução Industrial, também conhecida como Indústria 4.0, que tem estabelecido novos paradigmas mundiais e, influenciando as formas de como os processos de ensino têm se desenvolvido na educação (FÜHR, 2019). Mediante as transformações, que inevitavelmente atingem as instituições escolares, viu-se a necessidade de repensar mecanismos que orientem e contribuam para a formação de profissionais que já estão em atuação nas escolas.

As instituições escolares têm sido desafiadas a incorporar em suas práticas, metodologias inovadoras sob a esteira dessa revolução industrial e, os cursos de formação continuada se apresentam, nesse cenário, como espaços favoráveis para socialização de práticas e aprendizagem de novos conceitos, preparando profissionais capazes de atuar nessa sociedade pós-moderna.

³⁸ Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima – UERR. Boa Vista, Roraima, Brasil.

³⁹ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima – UERR. Boa Vista, Roraima, Brasil.

⁴⁰ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima – UERR. Boa Vista, Roraima, Brasil.

A partir disso, a escolha do tema surgiu durante as discussões na disciplina de Formação e Trabalho Docente: Tendências e Abordagens, do curso Mestrado Acadêmico em educação da Universidade Estadual de Roraima – UERR, em que se percebeu a necessidade de repensar o fazer pedagógico em sala de aula. O objetivo desse trabalho é propor uma discussão acerca da importância desses espaços de formação como ambiência de reflexão da própria prática docente e construção de novos saberes.

Propiciar um ambiente de interação e conhecimentos auxilia o professor no aprimoramento de suas práticas pedagógicas e desenvolve nesses profissionais motivações para que suas aulas se tornem mais significativas aos alunos. E para evidenciar a importância desses espaços, a pesquisa se deu por meio de estudos bibliográficos correlatos ao tema com o intuito de relacionar a formação continuada com a reflexão da *práxis* visando à produção de novos saberes diante do contexto de inovação tecnológica.

Formação de professores no Brasil: As práticas de ensino através dos tempos

A formação de professores é uma temática que tem sido muito discutida por pesquisadores e estudiosos da educação no intuito de compreender como as práticas de ensino se desenvolveram através dos tempos. Isso porque as diversas concepções pedagógicas influenciaram fortemente as formas de como a educação é concebida atualmente.

Segundo Aranha (2006), os jesuítas formaram os primeiros professores do Brasil e, mesmo com toda polêmica quanto aos métodos e sistemas de ensino, não podemos negar sua influência na formação do homem culto e polido de acordo com a sociedade aristocrática da época. Os jesuítas eram orientados pela *Ratio Studiorum*, que era um instrumento de organização e planos de estudo com regras que norteavam as ações pedagógicas, ou seja, já existiam indicações pedagógicas de como atuar nos processos de ensino.

Com a vinda da família real ao Brasil, houve a necessidade de ampliar a educação, mas, pouco se investiu em construção de escolas, remuneração de professores e incentivo à formação profissional fazendo com que o ensino no Brasil se tornasse precário. E, com o intuito de tentar sanar o problema da formação de professores, foram fundadas as primeiras escolas normais onde atendiam, exclusivamente, os homens e somente 30 anos depois é que as mulheres puderam ingressar nessas instituições.

Com o golpe militar de 1964, os reflexos desse acontecimento foram sentidos nas escolas, através de um controle do regime militar, o que contribuiu para que muitos professores fossem perseguidos e mortos, culminando em uma reforma educacional autoritária. As consequências dessas ações contribuíram para o fechamento de muitas escolas normais, sendo reabertas depois, mas com certas restrições como, por exemplo, excluindo-seas disciplinas de filosofia e psicologia.

Assim, as pedagogias conservadoras se fortaleceram no Brasil, sendo seus reflexos percebidos nos últimos cinquenta anos, sustentando a ideia de que, como afirma Libâneo (1990), a preparação das pessoas para o trabalho na sociedade era de responsabilidade da escola.

Para mudar essa concepção da função da escola é preciso definir claramente o papel do professor, e isso se inicia na formação acadêmica e continua na sua caminhada pedagógica, como aponta Neves (2017, p. 10), “[...] sua formação não se esgota na graduação, mas é um processo contínuo [...]”. Assim, a formação permanente é caracterizada por promover um espaço de discussões e compartilhamento de realidades num processo de troca experiências e conquista de novos conhecimentos acerca da educação.

Espaços de formação continuada: O que se espera dessas ambiências?

Os desafios que as instituições educacionais enfrentam, atualmente, é motivar seus professores a atualizar suas práticas pedagógicas e, isso perpassa por iniciativas de incentivo de formação em serviço e/ou fora dela. As formações continuadas são garantidas por Lei para que o professor se qualifique profissionalmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Lei 9394/96 dispõe em seu Art. 63º, no Título VI que trata Dos Profissionais da Educação, que:

Os institutos superiores de educação manterão:

III-programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V-período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

A legislação traz subsídios legais para que o profissional da educação busque um aperfeiçoamento de suas práticas de ensino. Mas, o interesse precisa partir do próprio professor que está diretamente relacionado com o fazer pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, o que se espera e o que encontramos de fato nesses espaços de formação continuada?

Segundo Neves (2017), exige-se dos professores do século XXI aperfeiçoamento constante alinhando a teoria com a prática em sala de aula priorizando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Há uma necessidade de despertar nesses profissionais a motivação para a qualificação profissional, pois, há um desânimo percebido na adesão em cursos de capacitação.

Quando lhes são facultada sua participação, a opção é não fazê-lo, quando são exigidos pelas escolas, os professores as realizam a contragosto, além de outros fatores desestimulantes como as infrequências e a pouca interação entre os participantes, tornando esse momento tão importante, em algo enfadonho.

Podemos perceber que as ambiências de formação continuada não têm exercido sua função de contribuir para a reflexão da prática docente e aprendizagem de novos conceitos para serem trabalhados nas escolas, mas se tornam apenas meros formalismos exigidos pelas instituições de ensino.

Como aponta Nóvoa (2013, p. 2), “Há *excesso* de *discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*.” Nesse sentido, a formação continuada se apresenta desarticulada com a realidade escolar, carregadas de teorias desconexas das vivências pedagógicas, o que desanimam os professores no momento de sua capacitação.

Os espaços de formação continuada acabam se tornando verdadeiros martírios para esses docentes. É preciso resgatar o interesse desses profissionais na busca por novos conceitos e metodologias alinhando novas teorias com suas práticas cotidianas. Os cursos oferecidos precisam ser atrativos e próximos às vivências em sala de aula promovendo momentos de reflexões da própria prática pedagógica.

Os professores estão diante do desafio de ampliar suas experiências se preparando para as transformações que tem acontecido na sociedade, principalmente, em virtude da Quarta Revolução Industrial. Em relação a isso, os autores evidenciam que,

O mundo moderno requer um docente que promova discussões nas aulas, que estimule o protagonismo dos alunos e seja o mediador de crianças e jovens, os quais ensinam a si mesmos e uns aos outros. Se há algo que precisa ser dito é que os professores devem investir na sua formação e ampliar os horizontes. Não podemos continuar fazendo mais do mesmo. É preciso inovar. Motivar. Encantar. Inspirar. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 91)

Os professores carregam consigo um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54), portanto, esses profissionais têm muitas contribuições a serem socializadas e refletidas nos espaços de formação continuada. E, diante desse cenário tecnológico, os professores são desafiados a ampliar seus saberes para atuar nessa sociedade da informação e comunicação que tem ditado novos paradigmas educacionais, exigindo desse profissional uma adaptação de metodologias e posturas.

Entretanto, é importante evidenciarmos que, mesmo sob a influência da cultura digital, é precisamos assegurar de que não devemos nos tornar meros consumidores fortalecendo a indústria capitalista, mas, compreender que essas transformações do mundo contemporâneo podem contribuir para o desenvolvimento de aulas mais interessantes e atrativas atendendo ao novo perfil de aluno que se configura atualmente.

Refletindo a prática num contexto de sociedade da informação e comunicação

De acordo com o que foi abordado anteriormente, os espaços de formação continuada não têm tido a utilidade a qual se destina, necessitando resgatar as concepções da importância desses ambientes. Não podemos negar as imensas contribuições dessas ambiências como *locus* de socialização de experiências do fazer pedagógico.

Os espaços de formação continuada devem suscitar uma reflexão crítica da própria prática alinhando-se às teorias construindo, assim novos saberes. Freire (1996) traz essa concepção de professor-reflexivo como ponto chave no desenvolvimento do trabalho docente, ele disserta da seguinte forma:

Por isso, é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O principal discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996. p. 39)

Assim, diante dessa concepção de formação para reflexão e construção de novos conhecimentos, estamos diante do desafio de aprimorar as práticas pedagógicas relacionando-as às necessidades atuais.

Com o advento das tecnologias digitais impulsionado pela indústria 4.0, termo utilizado pelo fundador do *World EconomicForum*- Fórum Econômico Mundial – FEM, Martin Klaus Schwab ocorrido em Davos na Suíça, para designar uma sociedade “[...] caracterizada por uma internet mais ubíqua e móvel, por sensores menores e mais poderosos que se tornaram mais baratos e pela inteligência artificial [...]” (SCHWAB, 2016, p. 16), as escolas passaram a direcionar ações no intuito de incentivar os profissionais da educação a buscar cursos de capacitação que atenda ao novo paradigma que se configura. Como bem aponta,

A reflexão a respeito da necessidade da inserção crítica de todos nós na sociedade tecnológica e da responsabilidade da escola e do professor para que este processo se concretize vem demonstrar a preocupação com um tipo de formação que capacite o professor a enfrentar os novos desafios que a dinâmica desta sociedade traz. (SAMPAIO; LEITE, 1999 p. 13)

Os autores nos trazem uma reflexão acerca da necessidade de se criar ambientes que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos e socialização de experiências. Mas isso depende do próprio interesse do professor em se qualificar e, de um trabalho articulado entre o incentivo das instituições escolares e políticas públicas para a formação continuada contribuindo, assim para a inserção desse profissional na cultura digital. Palma (2009) enfatiza a respeito disso ao afirmar que,

Se as informações estão disponíveis para todas as camadas da população e são acessadas vias, meios tecnológicos, a escola, como instituição socialmente condicionada e condicionante, precisa estar sintonizada com essas mudanças para que possa adequar suas formas de trabalho às novas circunstâncias contemporâneas. (PALMA, 2009 p. 23)

E diante dessa geração de nativos digitais, “O professor defronta-se ainda com o desafio de enfrontar-se minimamente com as novas tecnologias, quase sempre em grande desvantagem frente aos jovens.” (DEMO, 2009, p. 32). Isso é refletido no cotidiano escolar em que os alunos já dominam muito bem as tecnologias digitais ao ponto de, muitas vezes, ensinar seus professores em situações corriqueiras.

Apesar da autonomia dos alunos em relação ao uso desses instrumentos tecnológicos, a intenção é trazer um olhar pedagógico para o uso dessas ferramentas. E para isso a formação continuada é um espaço de ampliação desse horizonte trazendo perspectivas diferenciadas e reflexões quanto às formas pelas quais têm se desenvolvido a prática docente, buscando obtenção de novos conceitos e metodologias inovadoras.

Um professor preocupado em desenvolver um trabalho significativo com seus alunos, tende a despertar a motivação para refletir sua prática, deixando velhos hábitos e reconstruindo novas posturas diante das necessidades que lhes são postas. Como disserta o autor,

Mas para quem pretende viver aprendendo, reflexão crítica e autocrítica significa a habilidade infinda de desconstrução e reconstrução das próprias ideias, valendo também como signo de construções sempre abertas, capazes de aprender de outras visões e teorias. (DEMO, 2009, p. 57)

Assim, vemos que a busca por novos conhecimentos traz melhorias para os professores que se aprimoram em suas teorias e, conseqüentemente em suas práticas, também, traz benefícios para os alunos que sentem maior significação no processo de aprendizagem culminando em uma educação de qualidade como sendo a prioridade numa sociedade.

Considerações finais

Diante das análises feitas aqui, podemos evidenciar que a formação continuada é a busca por novos saberes necessários à prática docente realizada durante toda a vida educacional desse profissional. Diante de uma geração de crianças e adolescentes conectadas, percebe-se a necessidade de buscar mecanismos inovadores para desenvolver aulas que integre esse dinamismo que já faz parte do cotidiano desse público.

A formação continuada, para ser útil ao professor, precisa atender as especificidades desses profissionais, relacionando às suas vivências, sendo-lhes significativo. Precisa ser um espaço de falas múltiplas e trocas de experiências, pois, os professores precisam expressar-se para que se compreendam as realidades de cada escola.

Entretanto, é sabido que as deficiências na programação das formações têm gerado desinteresses por parte desses profissionais que entendem que essas formações em nada contribuem para o desenvolvimento de suas práticas. Não podemos pensar em formação permanente como um manual de primeiros socorros para sanar todas as mazelas educacionais, mas, como um alinhamento dos pressupostos teóricos com a prática pedagógica.

Nesses espaços, os professores têm a oportunidade de compreender que a teoria e a prática estão alinhados no fazer pedagógico e, que não deve existir uma dicotomia entre elas. A teoria contribui na compreensão da sua própria prática e, conseqüentemente, a prática é reconhecida dentro de uma teoria, num processo horizontal e contínuo.

Dentro desse contexto tecnológico, a urgência por conhecimentos que atendam as exigências atuais traz pressões e desconfortos em muitos profissionais, que veem nesse processo desafios que parecem difíceis de serem superados, principalmente para aqueles profissionais que tiveram uma formação tradicional e que estão diante de um cenário inovador que exige certas habilidades tecnológicas. Para esses profissionais a busca por formação continuada precisa ser encarada de maneira positiva no intuito de construir novos conceitos que se alinhem à cibercultura.

É importante salientar que a educação não deve servir para atender as exigências do sistema econômico vigente, e nem a formação desses profissionais como preparação empresarial. Mas, esse processo deve acontecer de forma reflexiva e autocrítica da própria prática, despertando nesses profissionais interesse em aprender sobre o uso das tecnologias e os mecanismos de promoção desses conhecimentos entre os alunos e trabalhando neles a autonomia na aprendizagem.

Essa realidade será diferente a partir da postura do professor em buscar os um aprimoramento de suas práticas pedagógicas por meio das formações permanentes, fazendo desse espaço um *locus* de reflexão do seu fazer pedagógico, aproveitando e descartando hábitos e posturas que não são mais úteis e, assim, construir novos saberes.

Assim, a importância dessas ambiências está na ideia de socialização dos saberes pedagógicos, partindo de reflexões da própria prática e a construção de novos conceitos contribuindo para que esse profissional exerça um papel transformador na educação.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, Penso, 2015. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tendências, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. 1. ed. Curitiba: Apris, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

NEVES, Regiane Souza. **A formação de professores no Brasil: a história através dos tempos**. 2. ed. Souza & Neves edições. São Paulo, 2017.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2013. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acessado em: 16/11/2019.

PALMA, Márcia Silva Di. **Formação inicial do pedagogo: contribuições das tecnologias como mediadoras do processo pedagógico**. Curitiba UTP, 2009. 151 p. (série Dissertações; 8).

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Enviado 30/04/2020

Avaliado 15/06/2020

TERRITÓRIO VIRTUAL: EXPERIÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DO IFPB PARA CONSOLIDAÇÃO DA EAD

Juliana da Silva Paiva⁴¹

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra⁴²

Resumo

Essa investigação objetiva avaliar os cursos na modalidade a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Foram aplicados questionários aos gestores e aos discentes dos cursos superiores em Administração (bacharelado) e Letras (licenciatura). A pesquisa foi aplicada e o instrumento escolhido para coleta de dados foi o questionário, empregado a uma amostra por conveniência a 04 gestores e 107 alunos. Diagnosticou-se, nessa pesquisa, a existência de lacunas na Educação a Distância - EaD do IFPB, apresentando um parâmetro mediante o posicionamento dos gestores e alunos no que concerne ao ensino-aprendizagem, à gestão estrutural e administrativa. Nesse sentido, com a pesquisa de campo realizada, foi possível constatar as lacunas existentes na EaD do IFPB. Os resultados obtidos apontaram na necessidade do IFPB repensar os aspectos que assegurem a continuidade das ações, redesenhe os procedimentos e processos acadêmico-administrativos e de gestão, de maneira que se adequem aos padrões de qualidade para a consolidação da modalidade a distância.

Palavras-chave: EaD. Gestão. Avaliação. IFPB.

Abstract

This research aims to evaluate the courses in the distance modality of the Federal Institute of Education Science and Technology of Paraíba - IFPB. Questionnaires were applied to the managers and students of the higher courses in Administration (baccalaureate) and Literature (licenciatura). The research was applied and the instrument chosen for data collection was the questionnaire, applied to a sample for convenience to 04 managers and 107 students. In this research, the existing gaps in distance education - EaD of the IFPB were diagnosed, presenting a parameter through the positioning of managers and students regarding teaching-learning, structural and administrative management. With field research, we found the shortcomings in the IFPB EAD. The results show that the IFPB needs to rethink the aspects that ensure the continuity of the actions, redesign the academic-administrative procedures and processes and management, so that they conform to the quality standards for the consolidation of the distance modality.

Keywords: EaD. Management. Evaluation. IFPB.

Introdução

A educação é um direito de todos e dever da família e do Estado, com o intuito de desenvolver cada pessoa para a sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania (BRASIL, 1988, art. 205). Tendo os seguintes princípios: garantia do padrão de qualidade, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gestão democrática do ensino público,

⁴¹ Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV – Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2016-2017) e Bacharel em Biblioteconomia pela UFPB (2008). Servidora técnico-administrativa no cargo de bibliotecária-documentalista do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Desenvolve ações no projeto BiblioSolidário

⁴² Pós-Doutora – Universidade do Porto – Portugal. Possui Doutorado em Educação (UFPB-2007), Professora Associada II do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Professora dos quadros permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. Líder do Grupo de Pesquisa em Avaliação da Educação Superior – GAES-CNPq.

valorização dos profissionais da educação escolar garantidos na forma da lei, planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1988, art. 206). Nesse sentido, pensamos na educação e na cidadania expressas conforme a lei, vinculando-as à atual conjuntura que nos envolve e nos leva a refletir e repensar no sistema educacional presente, bem como o que se tem feito para que a educação seja um direito de todos efetivamente.

A educação propõe uma formação contextualizada de valores, princípios e conhecimentos que tem por objetivo potencializar a ação humana na busca de caminhos de vida mais digna. Pacheco (2011, p.13) “declara que o Governo Federal, através do Ministério da Educação criou um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Quanto aos Institutos Federais, sobretudo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), surgiu a Educação a Distância (EaD) no ano de 2012. A EaD tem por objetivo colaborar para a formação profissional, visando aumentar a capacidade de educação, sendo assim, as ferramentas que são utilizadas nesse processo de ensino-aprendizagem contribuem e incentivam a interação entre os participantes, bem como são essenciais na educação a distância, assumindo um papel primordial, possibilitando essa troca de informações por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

Em sequência, percebe-se que cada vez mais a oferta de cursos por meio da educação a distância cresce no Brasil, seja ela privada ou governamental. Podemos pontuar, de acordo com Pacheco (2011, p.14), “que no contexto do ensino a distância, grandes desafios são apresentados e precisam ser enfrentados a cada dia, no sentido de criar, no país, uma educação de qualidade de um formato mais democrático.”

A Educação a Distância (EaD) constitui, nos dias de hoje, uma realidade na qual as Instituições Federais de Ensino Superior estão inseridas. Com o desenvolvimento e aprimoramento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), é possível estabelecer uma interação efetiva entre os sujeitos do processo de educação formativa, além de promover a disseminação de informações e, conseqüentemente, a construção coletiva do aprendizado por meio da mediação tecnológica. (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016, p. 308)

A pesquisa foi aplicada e o instrumento escolhido para coleta de dados foi o questionário, empregado a uma amostra por conveniência a 04 gestores e 107 alunos. Diagnosticou-se, nessa pesquisa, a existência de lacunas na Educação a Distância - EaD do IFPB, apresentando um parâmetro mediante o posicionamento dos gestores e alunos no que concerne ao ensino-aprendizagem, à gestão estrutural e administrativa. Nesse sentido, com a pesquisa de campo realizada, foi possível constatar as lacunas existentes na EaD do IFPB.

A partir da problemática da gestão da educação a distância como referência, o objetivo desse artigo é avaliar os cursos na modalidade EaD do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, através da opinião de gestores e alunos, nas razões que o justificam e nos processos que seguem.

Resultados e discussões

No decorrer da administração, tivemos vários modelos de gestão ou administração assim chamados. Dentre eles estão os modelos patrimonial, burocrático e o gerencial. Inicialmente, tivemos o modelo patrimonialista que é regido pela centralização, regulação e é pautado no sistema de privilégios, favoritismo e nepotismo.

Em segundo lugar, tivemos o modelo burocrático que, conforme Medeiros et al (2011), é um modelo crucial à administração das atividades e controle dos processos, procedimentos e normas. O modelo em discussão surgiu com o intuito de maximizar a eficiência da organização e possui como características a corrupção, o nepotismo, a falta de profissionalismo, a ausência de métodos de trabalho e, por fim, falhas de planejamento.

O terceiro e último modelo é o gerencial que tem por objetivo o desempenho organizacional, o gerenciamento dos recursos informacionais, humanos, financeiros e materiais (MEDEIROS et al, 2011).

Para a EaD, percebemos a gestão da educação a distância como o requisito fundamental para compreendermos o processo educacional e o seu desenvolvimento, sendo assim, utilizamos o modelo que é apresentado por Momo e Behr (2015a). Existem três perspectivas identificadas para gestão da EaD, quais sejam: a gestão administrativa, a gestão estrutural e a gestão do processo ensino-aprendizagem.

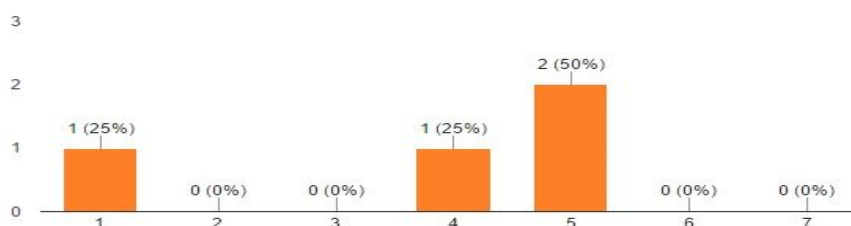
A gestão administrativa, segundo Momo e Behr (2015a), declara-se como base de uma gestão da EaD, uma vez que em todas as fases do processo ensino a distância existe a necessidade do planejamento de formação para que se obtenha um alinhamento com a proposta do curso.

De acordo com Momo e Behr (2015a), a gestão estrutural abrange tópicos ou questões voltadas à parte física do curso. Entende-se, nessa perspectiva, que a preocupação dos agentes responsáveis pela gestão é direcionada às estruturas físicas, instalações e polos de apoio presencial. Nesse campo da gestão estrutural, incluem-se as condições de trabalho.

A gestão do processo de ensino/aprendizagem está associada à educação, que também é o objetivo da educação a distância. Compreende-se, ainda, as questões pedagógicas, formação de funcionários e discentes, gerenciamento do tempo e espaço na perspectiva dos docentes e discentes (MOMO; BEHR, 2015a).

Entendemos, então, que a EaD é uma modalidade de ensino que necessita da gestão como um processo essencial para a oferta de cursos de forma eficiente.

Gráfico 1– Plano de ensino – 1 - Gestor



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Na assertiva acima, podemos perceber, resumidamente, que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo, e que deve considerar as seguintes fases: preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas, desenvolvimento da matéria nova, consolidação (fixação, exercícios), síntese integradora, e, por fim, aplicação e avaliação.

Um dos aspectos fundamentais para a produção de um conhecimento é a participação dos alunos. Dessa forma, é crucial desenvolver metodologias e um plano de ensino que propiciem o diálogo em sala de aula, bem como o compartilhamento de informações acadêmicas.

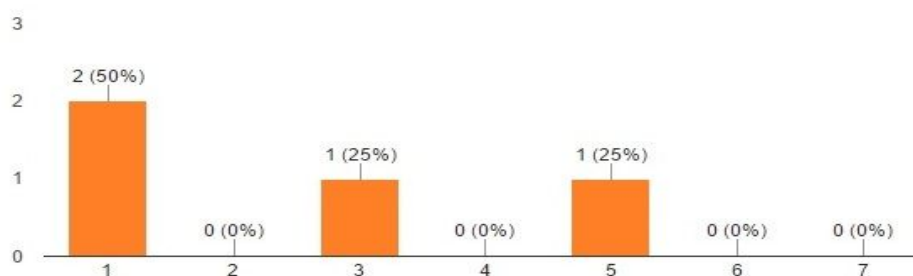
Gráfico 2 – Plano de ensino – 2 - Aluno



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Já na opinião dos alunos, podemos perceber que a maioria, 38,5 %, concorda totalmente com essa afirmação. O plano de ensino deve ser crítico, dinâmico, interativo e, quando possível, discutido, questionado e melhorado para o atendimento das necessidades locais. Tem como meta facilitar e incentivar o planejamento das ações pedagógicas propostas.

Gráfico 3 – Relacionamento interpessoal – 1 - Gestor

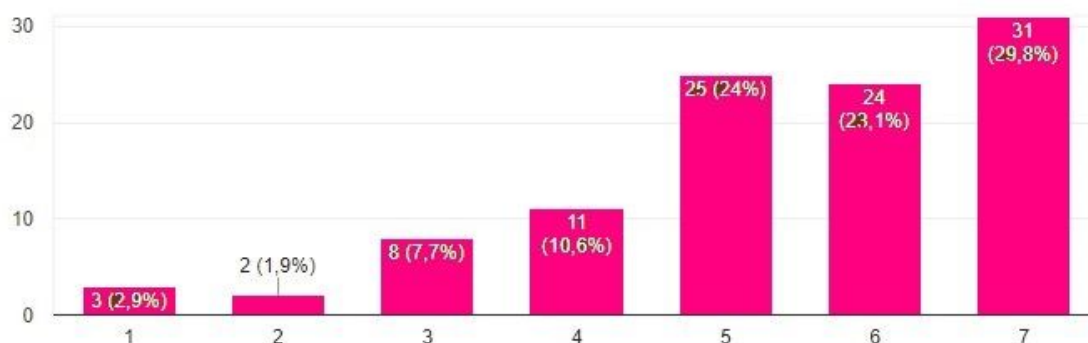


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Aqui perguntamos se os professores estimulam o relacionamento interpessoal. Dois gestores mencionaram que “discordam totalmente”, pois eles percebem que não há esse estímulo por parte dos professores, um gestor “discorda um pouco” e outro “concorda pouco”.

Nessa mesma perspectiva, percebemos uma lacuna, pois se não tivermos interação e estímulo por parte de nossos próprios docentes, como teremos um aprendizado satisfatório e reconhecido? O relacionamento interpessoal vai influenciar no processo de transmissão do conhecimento. Tive a sorte de ter bons professores e mestres.

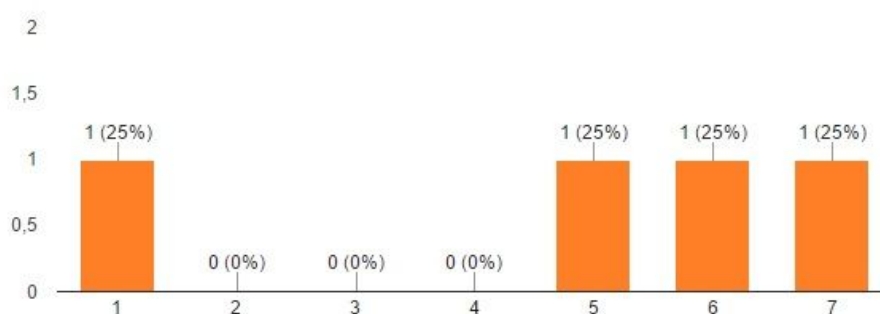
Gráfico 4 – Relacionamento interpessoal – 2 - Aluno



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Já os discentes concordam pouco com essa afirmação, evidenciando, assim, que esse é um dos pontos que requerem atenção. O respeito mútuo que se estabelece garante a harmonia das relações interpessoais no processo ensino-aprendizagem. Para que algo seja concretizado na vida, é necessário relacionamento; assim é na vida, e, assim, deve permanecer em todos os aspectos.

Gráfico 5 – Capacitação de professores - Gestor

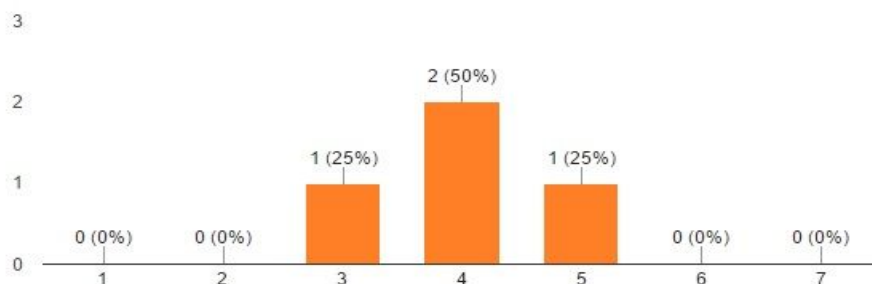


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Aqui perguntamos se os professores são capacitados para atuar em ambientes EaD e percebemos que cada gestor tem uma opinião distinta. Um gestor discorda que os professores são capacitados, o outro concorda pouco, o terceiro gestor concorda bastante, já o quarto gestor afirma que os docentes são capacitados, concordando totalmente. Enfim, o gerenciamento da aprendizagem é um item fundamental em relação à participação na formação, visto que auxilia o professor a lidar com as necessidades do curso.

Nessa perspectiva, a EaD tem contribuído sobremaneira para a formação educacional. Sobre esse aspecto, o MEC tem implementado políticas eficazes para ampliar a oferta. No que concerne aos docentes que fazem parte da EaD, são necessárias estratégias para lidar com as exigências do curso e conduzir a aprendizagem. Assim, devido às novas necessidades e lacunas, a capacitação dos docentes se torna fundamental para superar os desafios enfrentados diariamente.

Gráfico 6 - Coordenador do polo – 1 - Gestor



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Nesse ponto, perguntamos se coordenador do polo cumpre com os objetivos estabelecidos pela Diretoria Geral. Dois gestores “não concordam e nem discordam”, um “discorda pouco” e o outro “concorda pouco”. Sobre a resposta de cada gestor, identificamos que esse é o item que deve ser trabalhado. A liderança deve ser eficaz e efetiva, de forma que possa estabelecer a integração de todos os envolvidos e que a motivação esteja presente com o intuito de contribuir com os objetivos a serem alcançados. Esse é um dos desafios do coordenador do polo.

Existem diversas formas de gestão, sendo necessário identificar qual a melhor forma de gestão educacional para a EaD, possibilitando que ela se torne um ponto de referência expressivo na educação.

Foi indagado se existe uma equipe preparada para suporte de dúvidas e informações, e 22,1% “concordam pouco” com esse aspecto. Para tanto, não se faz oportuno destacar alguns profissionais para essa tarefa. É preciso desenvolver um treinamento que inclua pessoas, de forma a prestar um suporte de qualidade que atenda às necessidades dos usuários em todas as esferas da EaD no IFPB. Não houve necessidade da opinião dos gestores, o suporte de dúvidas e sugestões foram perguntas direcionadas aos discentes.

Dessa forma, deve-se planejar e organizar devidamente, precisando gerir com dinamismo esse controle de atividades que a EaD envolve. Vejamos os principais aspectos que merecem atenção de forma sucinta para a evolução da EaD no IFPB:

No que concerne ao plano de ensino, os gestores têm respostas distintas e na opinião dos alunos, 38,5% “concordam totalmente”, portanto, existem lacunas que devem ser trabalhadas. O plano de ensino deve ser crítico, dinâmico e interativo. Quando possível é necessário que seja discutido, questionado e melhorado para o atendimento das necessidades locais.

Já quanto ao relacionamento interpessoal, os gestores concluem que os docentes não estimulam os alunos. Já para os alunos, as opiniões são bem distintas, apesar de 29,8% concordarem que esse relacionamento ocorre de modo eficaz.

A respeito da capacitação de professores, cada gestor apresentou uma opinião diferente a respeito desse item, percebemos que não há uma comunicação efetiva sobre alguns aspectos. Os docentes que fazem parte da EaD devem utilizar estratégias para lidar com as exigências do curso e conduzir a aprendizagem.

No seguimento, quanto ao coordenador de polo, os gestores, de certa forma, afirmam que os coordenadores precisam melhorar no cumprimento das metas estabelecidas pela diretoria geral. A liderança deve ser eficaz, efetiva de forma que possa envolver a interação de todos os envolvidos.

Em relação ao coordenador de curso, fica evidente a discrepância das respostas dos gestores. Este é um dos itens que requer a devida importância, pois se trata do fortalecimento da EaD através do papel ativo do coordenador de curso.

Acerca das instalações, a resposta dos gestores nos leva a refletir que é preciso comunicação eficiente diante desse aspecto, bem como entre outros apresentados. E que, apesar de 36,5% terem “concordado totalmente” que as instalações são adequadas, a gestão estrutural é um dos requisitos necessários para que o ambiente virtual seja eficiente na transmissão do conhecimento.

Na continuidade, quanto aos laboratórios para aulas práticas, todas as respostas dos gestores são distintas e evidenciam, mais uma vez, a ausência de uma comunicação efetiva para resolução de problemas. Já entre os alunos, 27,2% respondem que atendem plenamente às necessidades dos cursos, mas outros discentes discordam e nos levam a repensar sob essa perspectiva que a preocupação dos agentes responsáveis pela gestão deve também ser direcionada à estrutura física para o funcionamento estrutural.

Em sequência sobre os livros e periódicos, com relação aos discentes, podemos perceber que isso é bastante variável sendo, portanto, um ponto que deverá ser levado em consideração para melhorias futuras.

Na continuação, sobre os materiais didáticos que são utilizados nessa modalidade de ensino devem ser preparados minuciosamente atendendo às demandas e suprimindo as necessidades informacionais de seus alunos. Sendo assim, a relevância de buscar parâmetros específicos para os contextos dados proporciona ao docente colaborar na avaliação dos livros didáticos, tomando decisões mais adequadas quanto ao material a ser selecionado.

A respeito da Plataforma *Moodle*, a questão é se ela atende às expectativas em termos de utilização e cumprimento dos objetivos esperados. Por fim, a atitude diante do uso de tal tecnologia favorece o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange os Conteúdos Curriculares Atualizados, as opiniões são bem distintas com relação a esse item. Ressaltamos que os conteúdos curriculares devem ser atualizados propiciando o desenvolvimento do intelecto e promovendo a construção do sujeito com o pensamento crítico.

Sobre as Ferramentas, a maioria dos discentes entrevistados afirmaram que existe interação entre o aluno, professor e tutor, contudo, para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório é necessário planejamento, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem.

Acerca dos Recursos tecnológicos, com relação à resposta dos gestores, cada um deles possui um posicionamento distinto. No que diz respeito aos alunos, 26,9% “concordam pouco”, pois os recursos tecnológicos necessitam de avanço, melhorias e *upgrade*.

Por fim, quanto ao suporte de dúvidas ou informações, é essencial que seja desenvolvido no ambiente, necessitando de um treinamento que inclua pessoas de forma a prestar um suporte de qualidade e possibilite atenda às necessidades dos usuários em todas as esferas no IFPB.

Considerações Finais

Por fim, planejamento, organização, direção e controle são essenciais para a gestão da educação a distância. Para um gestor de EaD, é necessário criar condições para efetivação de um bom programa de formação a distância.

Nesse contexto, deve-se planejar e organizar devidamente, precisando gerir com dinamismo esse controle de atividades que a EaD envolve em todo o seu processo no IFPB.

A partir disso, os resultados apontaram que é fundamental que o IFPB repense nos aspectos que assegurem a continuidade das ações, redesenhando assim os procedimentos e processos acadêmico-administrativos e de gestão, de maneira que se adequem aos padrões de capacidade que condicionam a consolidação da Educação a Distância.

Referências

- BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Educação a distância. **Cursos superiores**. 2017. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/ead/cursos/superiores>>. Acesso em: 06 ago. 2019.
- MEDEIROS, Maria Inês Gonçalves et al. Estrutura organizacional e modelo de gestão: uma análise no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL. In: Congresso Internacional IGLU, 2., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: IGLU, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26140/5.34.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 jan. 2017.
- MOMO, Fernanda da Silva; BEHR, Ariel. **Gestão da educação a distância (EAD): uma significação a partir das práticas de gestão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**. **Revista de Educação a Distância EmRede**, v.2, n.2, p.93-113, 2015a. Disponível em: <https://aunired.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/viewFile/52/73>. Acesso em: 18 out. 2019.
- MOMO, Fernanda da Silva; BEHR, Ariel. Afinal, qual o significado da gestão da educação a distância (EAD)? In: Congresso Brasileiro de ensino superior a distância, 12. Salvador, 2015. **Anais...** Salvador: ESUD, 2015b.
- NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; VIEIRA, Maria das Graças. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 24 (91), 308-336. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0308.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2019.
- PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013531.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2019.
- SILVA, Robson Santos da. **Gestão de EAD - Educação a Distância na Era Digital**. São Paulo: Novatec Editora, 2013, 133 p.
- SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v.13, n.1, p.193-207, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020