



## SABERES E LINGUAGENS: PARADIGMAS E PRÁTICAS INSTITUINTES

Rua Marcos Valdemar Bloco D. Faculdade de Educação - quinto andar.  
Telefone: 2629-2706. E-mail: [revistaleph@yahoo.com.br](mailto:revistaleph@yahoo.com.br)  
Facebook: <http://www.facebook.com/aleph.brasil.7>  
Home Page: <http://www.revistaaleph.com>  
ISSN 1807-6211 - Julho 2013 - ANO VII - Numero 19

# Editorial

## Conselho Científico:

### Nacional

Célia Linhares (UFRRJ)  
Presidente de honra

Cecília Coimbra – UFF  
Clarice Nunes – UFF/UNESA  
Eliana Yunes – PUC-Rio  
Elizabeth Barros – UFES  
Maria Cristina Leal – UERJ  
Sílvio Gallo – Unicamp  
Solange Jobim – PUC-Rio

### Internacional

Adriana Püiggrós  
Universidade de Buenos Aires, Argentina  
Maria Nazaret Trindade  
Universidade de Évora, Portugal  
Thamy Ayouch  
Universidade Lille 3 – Paris 7, França

## Editores Associados

Célia Linhares (UFRRJ)  
Estela Scheinvar (UERJ)  
Inês Bragança (UERJ)  
Maria Lucia Müller (UFMT)  
Vera Lúcia Campos (UERJ)

## Editoras Executivas

Léa da Cruz  
Rejany dos S. Dominick

## Conselho Editorial

Bruna Molisani (UFRJ)  
Célia Linhares (UFRRJ)  
Dagmar de M. Silva (UFF)  
Léa da Cruz (UFF)  
Rejany dos S. Dominick (UFF)  
Rose Clair Pouchain Matela  
Vera Lúcia Campos (UERJ)

## Designer

Philippe Kling David

## Bolsistas

Adriana da S. Calazans de Oliveira  
(Pedagogia – UFF)

Ana Paula A. de Freitas  
(C. Social – UFF)

Liana Sacramento Nunes  
(Pedagogia – UFF)

# SABERES E LINGUAGENS:

## PARADIGMAS E PRÁTICAS INSTITUINTES

Ao abrir este número da RevistAleph, o fazemos agradecendo. Porque este projeto se torna real quando compartilhamos sonhos, associamos pessoas e conjugamos ações. Somos gratos à UFF – PROPPi pela destinação de verba (Edital de Auxílio à Publicação e Editoração 2013) e a UFRRJ e seus grupos de pesquisa, que compartilham ideias, textos e materiais. Também a todas as universidades que por meio dos seus professores, contribuem para a existência da revista.

Neste número, estamos apresentando uma coletânea especial. O Dossiê Temático traz dois importantes trabalhos sobre concepções de linguagem e a Educação Infantil. O primeiro resulta de uma pesquisa interinstitucional cujo objetivo, da mais alta relevância, foi o de produzir, em rede, um referencial para a construção curricular a partir do conceito de linguagem/ linguagens. Trata-se de uma contribuição singular ao campo que entrelaça o conceito com a infância e o currículo. Ainda nesta seção, está o relato de uma pesquisa, em que o sujeito é uma criança de três anos em interação com outras na sala de leitura. Além das discussões que o texto traz à tona, é importante deitar o olhar sobre as questões metodológicas que consideram a criança como sujeito na pesquisa.

Na sessão Experiências Instituintes temos um trabalho realizado no nordeste do Brasil. Ultrapassando os jargões que estabelecem como verdade que a democracia depende de instrumentos coletivos na gestão da escola, o texto aborda os conselhos escolares e a vida no agreste. Relativiza o significado da participação, demonstrando como um instrumento próprio da gestão democrática pode ser burocrático e descontextualizado e aponta para a necessidade de redefinição do paradigma de gestão. É de cultura que se fala; é de uma formação social em que os sujeitos são postos à parte. E é também de cultura que fala o texto sobre os fatores que contribuíram para a escolha de antropônimos. O estudo, desenvolvido em distintos momentos, foi realizado em duas creches, na cidade do Rio de Janeiro, e as conclusões a que chega a autora demonstram como a cultura influencia na criação dos nomes próprios.

Finalmente, a sessão Pulsações e Questões Contemporâneas nos oferece um conjunto de quatro textos nascidos de experiências verdadeiramente instituintes, resultantes de diferentes projetos. O primeiro deles aborda a relação entre as brincadeiras e os gêneros de discurso, uma discussão que está alicerçada por pesquisa que foca as cenas de práticas e narrativas de brincadeiras em que a ação da criança é uma expressão cultural. Ainda nesta sessão, os artigos sobre “as artes de fazer a inclusão” e “os quadrinhos no ensino de História” socializam análises nascidas dos projetos desenvolvidos em ambientes onde se ensina e se aprende. Das salas de leitura e do Portal do Professor transitamos para as escolas de um sistema municipal em que

a inclusão de crianças especiais aponta para a importância da convivência e para construção de tecnologias de ensino inovadoras. Por fim, uma questão que atravessa a vida em nossa sociedade: a ética e a formação ética na escola, uma importante discussão que sinaliza o quanto é fundamental superar os modelos de formação voltados para o fortalecimento dos regimes de opressão e dominação.

Este é o número 19 que lhes apresentamos. Com ele, também convidamos a todos a participarem do nº 20, que terá como temática central “História, memória e narrativas: os anos recentes da educação no Brasil”. O número 20 será, festivamente, um número em que marcaremos os 10 anos da revista e sua trajetória, uma revista criada a partir projeto de pesquisa Experiências Instituintes em Escolas Públicas, Memórias e Projetos para a Formação de Professores (Edital Universal CNPq-2002).

Boa leitura, boas reflexões a todos.

Os Editores

## APOIO



## Pareceristas deste número

- Adriana B. Guedes (UFRRJ)
- Bruna Molisani F. Alves (UFRJ)
- Cássia Maria B. de Oliveira (UFRJ)
- Dagmar de M. Silva (UFF - A.dos Reis)
- Eda Maria de O. Henriques (UFF)
- Eduardo Quintana (UFF- S.A.Pádua)
- Edwiges Zaccur (UFF)
- Heloísa Villela (UFF)
- Inês Bragança (UERJ)
- Isabel Reis (Fundação Portinari)
- Jailson Santos (UFRJ)
- Lauren Marchesano (UFRJ)
- Léa da Cruz (UFF)
- Lílian Ramos (UFRRJ)
- Lúcia de Mello Lehmann (UFF)
- Luiz Fernando Sangenis (UERJ - FFP)
- Magali Alonso de Lima (UERJ - FFP)
- Márcia Nico Evangelista (UFF)
- Márcia Pletsch (UFRRJ)
- Maria Lúcia de A. Fortuna (UERJ - FFP)
- Maria Lúcia Rodrigues (UFMT)
- Marília Etienne Arreguy (UFF)
- Maria Martha D'Angelo Pinto (UFF)
- Paulo Pires de Queiroz (UFF)
- Rejany dos S. Dominick (UFF)
- Rose Clair Pouchain Matela
- Vera Lúcia Campos (UERJ - FEBF)

# SUMÁRIO

## Editorial

### Dossiê Temático

**05** *Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância*  
*Languages and Children: Weaving a network for children`s education.*  
*Maria Carmen Silveira Barbosa, Simone Santos de Albuquerque, Paulo Sergio Fochi*

**24** *A leitura literária compartilhada: o que é um lápis?*  
*The shared literary reading: what is a pencil?*  
*Lauren Marchesano*

### Experiências Instituintes

**36** *Vida no campo, educação e estratégias de participação na gestão da escola*  
*Country life, education and participation strategies in the management of the school*  
*André Antunes Martins, Rondinelli de Oliveira Santos, Alcione de Lima Soares*

**50** *Nomes próprios: formando palavras e ideias o neologismo na antroponímia*  
*Proper names forming words and ideas: the neologism in antroponímia*  
*Rosane Tesch de Oliveira*

### Pulsações e questões contemporâneas

**61** *Gêneros do discurso na Educação Infantil, entre práticas e brincadeiras*  
*Speech Genres in Early Childhood Education: between practices and games*  
*Natasha Pitanguy de Abrantes*

**78** *As “artes de fazer” a educação inclusiva: um processo em construção que envolve as políticas públicas, as tecnologias e o trabalho docente*  
*The “arts of making” inclusive education: an ongoing process that involves the public policies, technologies and teaching*  
*Iolanda da Costa da Silva, Rejany dos Santos Dominick*

**113** *Os quadrinhos como recurso educacional aberto e o seu uso no ensino de história.*  
*The comic as open educational resource and its use in teaching history.*  
*Luciana Borges Patroclo*

**121** *Táticas da argumentação moral como elemento para uma Formação Ética: confluências entre Certeau e Habermas*  
*Tactics of moral argument as an element for an Ethics Training: confluences between Certeau and Habermas*  
*Vinícius Bozzano Nunes*

# LINGUAGENS E CRIANÇAS: TECENDO UMA REDE PELA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

**Maria Carmen Silveira Barbosa<sup>1</sup>**

**Simone Santos de Albuquerque<sup>2</sup>**

**Paulo Sergio Fochi<sup>3</sup>**

## Resumo

O artigo apresenta parte do estudo realizado em pesquisa interinstitucional entre oito Universidades da Região Sul do país, tendo como objetivo comum construir um referencial para a construção curricular com base no conceito de linguagem/linguagens. A questão orientadora deste estudo fixou-se na investigação das concepções sobre linguagem/linguagens em diferentes perspectivas e campos teóricos e nos diferentes usos na ação pedagógica cotidiana das crianças e com crianças em ambientes coletivos. Dentre os teóricos estudados destacamos neste artigo a contribuição de Loris Malaguzzi e Walter Benjamin de pensar a complexa relação entre educação e pequena infância.

**Palavras-chave:** linguagens – educação infantil – rede de pesquisa

## Resumen

El artículo presenta una parte del estudio de investigación interinstitucional de ocho universidades de la Región Sur, con el objetivo de crear un marco común para construcción curricular basado en el concepto de lengua / lenguas. La pregunta que guió este estudio se estableció en la investigación de los conceptos de lengua / lenguas en diferentes ámbitos y perspectivas teóricas y diferentes usos en la acción pedagógica cotidiana de los niños y con los niños en entornos colectivos. Entre los teóricos estudiados en este artículo poner de relieve la contribución de Loris Malaguzzi y Walter Benjamin para pensar la compleja relación entre la educación y la primera infancia.

**Palabras clave:** lenguas - la educación de la primera infancia - red de investigación

<sup>1</sup>Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós Graduação em Educação- PPGEDU/UFRGS na linha de pesquisa Estudo das Infâncias. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN/UFRGS) na linha de pesquisa Políticas e Pedagogias da Educação Infantil. Contato: licabarbosa@uol.com.br

<sup>2</sup>Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo de estudos em Educação Infantil e Infâncias(GEIN/UFRGS) na linha de pesquisa Políticas e Pedagogias da Educação Infantil. Pesquisadora do Núcleo de Estudo em Educação das Infâncias (NEPE/FURG) Contato: silbuq@gmail.com

<sup>3</sup>Pedagogo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisador colaborador do Grupo de Estudos em Educação Infantil - GEIN/UFRGS, coordenador e professor convidado do curso de Especialização em Educação Infantil da Unisinos. Contato: paulo.fochi@yahoo.com.br

## Tecendo a rede

O presente artigo apresenta parte da pesquisa interinstitucional intitulada ***“Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância”***, da qual participam grupos de diferentes universidades, a saber: Grupo de Estudos em Educação Infantil – UFRGS, Grupo de pesquisa Estudos Poéticos – UNISC, Grupo Interinstitucional de Pesquisa com Educação Básica – UNIJUÍ, Grupo de pesquisa Percursos Gráficos: técnicas e poéticas na contemporaneidade – UFPel e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos – NEPE/FURG, além de pesquisadores da UFSM E UNISINOS.

Para enfrentar o desafio que os bebês e as crianças pequenas colocam à educação em nosso país, esse projeto agrega pesquisadores que têm em comum o interesse acadêmico de refletir e discutir como relacionar os estudos voltados para a especificidade das linguagens, das crianças e das infâncias. Em especial, dialogar com diferentes campos disciplinares, procurando interrogar as inter-relações e as reciprocidades entre as linguagens, buscando relacionar esses estudos com as práticas educativas tão presentes na Educação Infantil. Principalmente, trata-se de problematizar pré-concepções sobre “formas adequadas” de educar as crianças para destacar outras possibilidades para as mesmas experimentarem e inventarem as suas infâncias com os adultos.

Após o estudo de quarenta e sete propostas educacionais para a Educação Infantil brasileiras envolvendo todas as capitais e cidades de mais de 200 mil habitantes, observou-se que estas propostas são conceitualmente pouco claras nos modos como compreendem as linguagens. Assim, problematizar os modos como as linguagens vem sendo abordadas na educação infantil foi um primeiro movimento (BRASIL, 2008), que aponta para a confusão em torno dos termos *linguagem* e *linguagens*.

Atualmente começam a emergir muitas propostas pedagógicas pautadas em linguagem - linguagens. Como essa é uma nova abordagem, a apresentação das bases teóricas ainda é muito sucinta e as compreensões diferenciadas. Essa proposta de organização curricular traz uma série de questionamentos pois, geralmente, linguagem

- linguagens é interpretada como um campo disciplinar – a linguagem verbal, a linguagem musical. Em outros momentos cada linguagem corresponde a uma disciplina, e ainda, outras vezes, aparecem como formas de expressão relacionadas aos instrumentos, ferramentas e tecnologias: linguagem informática, linguagem cinematográfica.

O tema linguagem-linguagens aparece condensada como, por exemplo, em linguagens da arte ou linguagens artísticas; outras subdivididas, como a linguagem do desenho, a linguagem da pintura, a linguagem da escultura. As linguagens enfatizadas são, principalmente, as das artes visuais; do corpo e do movimento ou ainda corporeidade; da música; da literatura; da linguagem oral; do letramento; da natureza e da sociedade.

Independente da ausência de uma discussão mais contundente que permita considerar a complexidade e ambiguidade do tema, a importância deste tema nos currículos é a de que permite considerar a multidimensionalidade das crianças e suas plurisensorialidades. As linguagens<sup>4</sup> ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas.

Para melhor compreender e discutir essas questões, cada grupo responsabilizou-se pelo estudo de um teórico enfocando o conceito de linguagem, e problematizando as contribuições destes referenciais para a educação da infância. A escolha desses teóricos se deu em virtude das abordagens teóricas que cada grupo de pesquisa envolvido já desenvolvia em suas universidades e, também, pela importância destes para o campo de estudo em questão. Dentre os teóricos encontram-se, Loris Malaguzzi, Jerome Bruner, Donald Winnicott, Mikhail Bakhtin, George Jean, Paul Zumthor, Patrícia Campbell, Marisa Fonterrada, Didi-Huberman, Gaston Bachelard, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur e Walter Benjamin. Neste artigo, optamos por apresentar a síntese da discussão de dois desses autores, Walter Benjamin e Loris

---

<sup>4</sup> Optamos a partir deste momento do texto, ao referir-se os termos gerais sobre linguagem – linguagens, utilizar no plural, considerando os diversos usos do conceito.

Malaguzzi.

Portanto, a contribuição científica desta proposta encontra-se na oportunidade ímpar não somente de intensificar estudos em torno das diferentes linguagens a partir da interlocução com pesquisadores dos campos da pedagogia, psicologia, letras, artes plásticas, música, fisioterapia e medicina, que têm em comum o desafio de aprender a pensar e a debater a complexa relação entre educação e pequena infância, mas fundamentalmente na oportunidade de contrastar ideias e abordagens teórico-metodológicas em um campo de pesquisa em processo de constituição na academia.

O vínculo dessa proposta com linhas de pesquisa de outras instituições e ou programas de pós-graduação em Educação do estado do Rio Grande do Sul permitiu fortalecer a intenção de destacar a constante criação-criação-invenção das manifestações das linguagens, desde a infância e de sua centralidade nos processos educacionais.

A relevância científica da articulação interdisciplinar e interinstitucional em torno do estudo sobre as linguagens e seus processos de aprendizagem na infância, para as áreas de concentração e linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação envolvidos, bem como para as intenções de pesquisa dos seus doutorandos, mestrados e bolsistas de iniciação científica, está na atualidade do tema para as ciências humanas, frente não apenas à crise dos paradigmas na contemporaneidade, mas o que dela reverbera nos processos de organização curricular e nas aprendizagens das crianças pequenas em espaços educacionais coletivos.

Nas últimas décadas, tais processos têm capturado a atenção de vários campos do conhecimento e os desafiado a perseguir metodologias que permitam aproximações à complexidade de um tema de estudos pouco abordado no âmbito universitário nacional e internacional. Se nos detemos no problema da educação das crianças entre 0 e 3 anos, podemos afirmar ser um estudo ainda em constituição, muito embora, nos últimos anos tenham aparecido algumas pesquisa que enveredam para este tema, ainda é incipiente a produção que estabeleça o diálogo das linguagens com o cotidiano das creches. Portanto, outra contribuição científica desta proposta encontra-se na oportunidade não somente de intensificar estudos em torno das diferentes



articulações entre áreas de conhecimento da Linguagem, mas fundamentalmente na oportunidade de contrastar ideias e abordagens teórico-metodológicas em um campo de pesquisa em processo de constituição na academia.

Neste artigo, iremos abordar a perspectiva estudada por dois grupos de pesquisa, bem com o destacar algumas das problematizações apresentadas em torno da compreensão de linguagem-linguagens na perspectiva de pensar a ação pedagógica cotidiana das crianças e com crianças em ambientes coletivos.

### **A Linguagem em Benjamin<sup>5</sup>**

O Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos – NEPE/FURG realizou um estudo sobre as visões que Walter Benjamin apresenta sobre a linguagem. Ainda que Benjamin não trate de aspectos específicos da Educação Infantil, estudar com mais profundidade este autor, pareceu-nos produtivo pela abordagem que faz sobre a linguagem em seus textos, o que nos permite contextualizar seu sentido para a contemporaneidade e alargá-lo, abrangendo as demais linguagens que as crianças utilizam para viverem suas experiências de infância.

Entretanto, suas colocações não estão organizadas nos seus escritos, pelo contrário, elas são encontradas em meio às análises que faz e aos temas que vai abordando. É possível afirmar que as ideias de Benjamin, são apresentadas de forma não linear, revelando um pensamento não sistemático e assemelhado a um caleidoscópio (JOBIM E SOUZA, 2008). Desses mosaicos que foi construindo no início do século XX, muitos foram teses e ensaios e outros foram publicados em periódicos, tendo só três livros lançados enquanto ainda estava vivo. Entre as obras deste filósofo, sociólogo, tradutor e crítico literário que foi Walter Benjamin, merecem destaque “Rua de mão única” (1928), “A Obra de Arte na Era da Sua Reprodutibilidade Técnica” (1936), “O Narrador” (1936), “Teses Sobre o Conceito de História” (1940) e “Paris, Capital do século XIX”, que ficou incompleta.

---

<sup>5</sup> Além dos autores do artigo, fazem parte do grupo de trabalho que originou este texto as professoras Maria Renata Alonso Motta - NEPE/FURG, Cinthia Votto Fernandes - PPGEDU/UFRGS- NEPE/FURG e Carolina Castelli - NEPE/FURG-PPGEDU/UFpel

Então, a partir de nosso primeiro olhar acerca do autor estudado, procuramos encontrar nas suas colocações eixos que nos permitissem pensar a linguagem na Educação Infantil. Para tanto, estabelecemos relações entre alguns dos conceitos que trabalha, como a linguagem, a experiência e a criança em sua infância. Benjamin não estabelece conceitos prontos e únicos, pois para ele os conhecimentos não são verdades fechadas e acabadas, o que enriquece nosso estudo, visto que para compreendermos seu pensamento precisamos conectar contextos educacionais e sociais, passado-presente-futuro e infância e Modernidade. Tentamos, portanto, encontrar conexões a partir de nossas leituras que viessem a nos guiar para um entendimento mais amplo, através do qual seja possível articular linguagem e Educação Infantil.

Neste sentido, tivemos como objetivo compreender o conceito de linguagem na produção teórica de Walter Benjamin e sua contribuição na educação das crianças pequenas, assim, nesta primeira etapa, foi realizado um estudo teórico que iniciou com um levantamento bibliográfico e, a partir de então, cada grupo teve a possibilidade de delinear seus próprios passos. Cabe destacar ainda que os grupos mantiveram comunicação online e encontros presenciais nas universidades participantes, onde foram discutidos os estudos, conceitos sobre linguagens e rumos das pesquisas.

Na FURG, a pesquisa iniciou com a discussão do estudo teórico de Jobim e Souza (1994; 2008) e Kramer (2000; 2008) sobre Benjamin e, posteriormente de obras do próprio autor (1987; 1994; 2002). Em meio aos estudos e discussões, surgiu a proposta da organização de um glossário com pensamentos que nos pareceram relevantes para a pesquisa a partir da escrita não sistemática de Benjamin. Mais do que uma delimitação de temas, trata-se de um mosaico conceitual acerca da linguagem, da experiência e da infância. A articulação de visões das integrantes do grupo com o material teórico que nos serviu de base resultou na escrita de um artigo que aborda, dentro do que foi discutido, como o pensamento de Walter Benjamin sobre a linguagem pode contribuir quanto às questões relacionadas às linguagens, à infância e à educação das crianças pequenas.

A obra de Benjamin não apresenta teorias conclusivas acerca do que tematiza, o que não compromete o aprofundamento de suas reflexões, inclusive ao tratarmos de

linguagem, pois traz críticas e problematizações quanto ao caráter que ela vem assumindo no mundo moderno, que por meio de fragmentos vão apontando a complexidade da própria linguagem. E, para fazer suas análises, ele recorre à teologia e à mística judaica, fazendo relação com a dimensão mimética da linguagem. Isso se reflete na retomada que Benjamin faz do surgimento da linguagem nesse âmbito da mímesis, em que a linguagem humana teria iniciado como representação de elementos da natureza através de mímica gestual acompanhada por sons. Assim, embora os sons tenham sido, no princípio, meros complementos dos gestos manuais, eles acabaram se emancipando e ganhando centralidade ao ponto de que a fala passou a imitar o gesto instintivo de representação (JOBIM E SOUZA, 1994).

Nessa constituição mimética, a linguagem oral predomina, mas ao mesmo tempo não perde sua característica de “imitação” do real. Em outras palavras, o que ocorreu foi a transformação do dom mimético ao longo da história e, dessa maneira, não temos mais a linguagem como ela surgiu. Porém, ela ainda guarda o aspecto simbólico, o qual pode ser percebido mais facilmente no jogo infantil (BENJAMIN, 1994). Isso, porque ao brincar, o que se vivencia não é uma simples imitação: a representação simbólica toma contornos bem mais sofisticados, em que a criança “imita o real sendo verdadeiramente aquilo que sua imaginação deseja – pessoas, animais ou coisas” (JOBIM E SOUZA, 1994. p.139).

Benjamin tenta compreender quais são as transformações que o aspecto simbólico da linguagem vai sofrendo, abordando sua própria função e a história desse processo, na medida em que a linguagem abandona algumas formas para assumir outras. É aí que entra a sua crítica ao caráter que ela assume na Modernidade. As mudanças na maneira de viver, permeadas pelos ideais de consumismo e da propagação de uma cultura de massa, uniforme e vazia, tornam as experiências cada vez mais mecânicas, o que reflete na expressão humana: “eles [os homens] ‘devoram’ tudo, a ‘cultura’ e os ‘homens’, e ficaram saciados e exaustos” (BENJAMIN, 1994. P.119).

Isto é, a experiência entrou em declínio, e, ao desaparecer, faz com que também a arte de narrar desapareça. Sonia Kramer afirma que:

O declínio da experiência provoca o desaparecimento da arte de

narrar e que, a fim de escovar a história a contrapelo e romper com sua condição de autômato, o homem precisa rememorar. O que fica, pois, no centro da cena é a linguagem, a narrativa (KRAMER,2008. p.21).

O que resta à linguagem, então, seria somente o papel utilitarista de ser instrumento apenas de comunicação e veículo de informações. Portanto, esta situação na qual nos encontramos, de vivenciar experiências padronizadas, confere à linguagem a perda de sua especificidade, o seu empobrecimento, o que a torna, inclusive, encarceradora. Nas palavras do autor:

Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. (BENJAMIN, 1994. p.197-198)

A partir disso, Benjamin propõe o resgate da dimensão crítica e criativa da linguagem. Cabe, segundo ele, questionar essa padronização que provoca o empobrecimento da experiência humana e tentar recuperá-la de uma maneira diferente da racionalização científica, como propõe Kant. Isso porque, como o declínio do intercâmbio de experiências provoca a extinção da arte de narrar, resulta também no desaparecimento do narrador, visto que sem experiência, o homem não deixa rastros (BENJAMIN, 1994). Para Kramer (2008. p.32), Benjamin propõe resgatar a “capacidade do homem tornar suas experiências comunicáveis em narrativas, como textos que se abrem à experiência nas suas transformações, em que se tecem novas histórias.”

Tais experiências têm seu conceito alargado e o autor busca recuperá-las enquanto experiência sensível, que é buscar perceber e captar o que não aparece de imediato, o que não é visível em um primeiro olhar. Conseqüentemente esse alargamento também se destina à linguagem, através da qual seria possível “resgatar a compreensão crítica da realidade contemporânea”. (JOBIM E SOUZA, 1994. p.145) E quem ganha centralidade aqui é a imaginação, que ajuda a encontrar o que a

linguagem deve significar, dentro do seu aspecto simbólico.

A partir da compreensão de que a linguagem “não é apenas comunicação do comunicável, mas, simultaneamente, símbolo do não-comunicável” (BENJAMIN, 1992. p.196), podemos entender que, como afirma Benjamin (1992), o homem não se comunica pela, mas na linguagem. Tudo isso pode ser melhor compreendido com a explicação de Agambem (1989 apud JOBIM E SOUZA, 1994) sobre a constituição da linguagem humana enquanto sistema de signos: ela é composta de elementos (os fonemas) que são, concomitantemente, significantes e sem significado, pois permitem a passagem da semiótica (experiência sensível) à semântica (discurso humano), o que requer considerar as concepções culturais.

Ou seja, estão presentes na linguagem um caráter natural e outro cultural, que ao se articularem, permitem que o mundo fechado do signo se transforme em mundo aberto da expressão semântica. É por isso que Benjamin defende que há algo na linguagem que é comunicável, mas não é a própria linguagem, nem se identifica com seus conteúdos, mas nela se manifesta (JOBIM E SOUZA, 2008).

Benjamin se opõe a uma concepção de linguagem como puro instrumento ou veículo de informações e conhecimentos. É possível compreender na perspectiva do autor que a linguagem mantém com as coisas uma relação não arbitrária, sendo o *medium* onde se refletem processos reais (BENJAMIN, 1992).

Portanto, conforme nossos estudos apontam que para Benjamin, há uma relação entre a linguagem e a experiência, as quais se encontram intimamente por meio da narrativa: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994. p.201). Esta é uma verdadeira ponte passado-presente, indivíduo-tradição, individual-coletivo, criação-narração.

A infância ocupa um lugar importante para tentar recuperar a ligação entre experiência e linguagem. É nesse sentido que podemos considerar a produtividade do pensamento do autor para a Educação Infantil. Apesar de ele não falar diretamente sobre aspectos desse campo, a crítica que faz ao empobrecimento da linguagem por

conta dos modos de viver no mundo moderno e o alerta ao papel que a linguagem vem assumindo hoje são fundamentais para repensarmos algumas práticas que vêm sendo feitas.

Além do mais, o próprio Benjamin apresenta alguns pontos de fuga em que podemos tentar resgatar a linguagem como possibilidade de experiência, onde a expressão e a imaginação ganham destaque. Ao tentarmos resgatar a experiência como pura expressão, podemos pensar um currículo para a Educação Infantil que rompa com aspectos mais estereotipados, homogeneizantes e mecânicos, o que exige que a linguagem não mais seja apenas instrumento de comunicação.

É nesse quadro que Benjamin apresenta, em que é preciso que a criança ultrapasse a pura língua, transformando-a em discurso, contextualizado e significativo, temos a necessidade de ouvir a criança e deixar que ela encontre suas próprias formas de expressão, o que nos permite dizer que a “criança se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem” (JOBIM E SOUZA, 2008. p.42).

Dessa maneira, compreendemos que seria primordial essa concepção permear as relações existentes na Educação Infantil, possibilitando ver em cada um a sua história, através da recuperação da capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e de serem autores. E para tal, é preciso encontrar a identidade narrativa, abrindo espaço para as experiências de crianças e professores, de modo que re-signifiquem a história contada e atribuam ou encontrem nela outros sentidos.

Mas é precisamente no agora que está a possibilidade de criticar, de mudar, de se viver e deixar a infância ser vivida, até porque “todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto” (BENJAMIN, 2002. p.117).

Nesta perspectiva, podemos compreender que as crianças são sujeitos sócio-históricos, pertencentes a grupos sociais, com ideias, necessidades e desejos próprios. As crianças possuem um olhar atento sobre o mundo e construindo diferentes maneiras de (re)criá-lo. Portanto, pensar em um currículo para as crianças pequenas é possível nas potencialidades de suas especificidades. Nas possíveis linguagens que

ainda não são expressas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira.

Partindo dessa compreensão, busca-se uma educação, em especial para as crianças pequenas, que rompa com a visão adultocêntrica e didatizadora sobre as experiências infantis. As práticas possibilitadas pela Educação Infantil têm priorizado a presença das linguagens orais e ainda também das escritas, assemelhado as vivências às pensadas para o Ensino Fundamental e àquelas vividas pelos adultos, que sofreram as limitações do modo de viver a vida moderna e passaram a esquecer-se da existência das demais linguagens, tão importantes para a riqueza das relações homem-homem e homem-mundo. Porém, como o próprio Walter Benjamin coloca, “toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular, subjacente a conteúdos humanos ou que neles se baseiam [...]” (BENJAMIN, 1992, p.177).

Além disso, as crianças pequenas e, principalmente, as bem pequenas valem-se puramente dessas formas corporais para construir seu mundo. É através dos risos, choros, brincadeiras, gestos, cantorias, danças, olhares e muitas outras linguagens que vão se expressando. Essa expressão não é um meio individual de ação. Muito pelo contrário: o tornar-se humano vai ocorrendo através da linguagem e isso só é possibilitado pela experiência coletiva criadora. A relação entre pares na Educação Infantil, sem as amarras que exigem um produto final, é uma porta aberta para permitir que sejam vivenciadas as linguagens de que a criança já se apropriou e possibilitar novas formas de interagir no mundo, criar e manifestar-se. As linguagens não são compreendidas no sentido utilitarista, produtivista, instrumental e informativo, mas como expressão de ser enquanto faz o mundo através de experiências coletivas; como possibilidade de interação, expressão, construção e criação para se descobrir, no cotidiano da escola, um lugar em que as linguagens ocupam um espaço potencializador de experiências criadoras.

### **A criança é feita de cem<sup>6</sup>: as linguagens em Malaguzzi<sup>7</sup>**

---

<sup>6</sup> Trecho da poesia de Loris Malaguzzi “As cem linguagens”, cujo título também foi utilizado em uma das suas exposições de documentações pedagógicas das experiências das crianças.

Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1999)

O pedagogo italiano Loris Malaguzzi organizou seu pensamento sobre as crianças, as infâncias, as linguagens e a pedagogia a partir de metáforas, pois sugere que o repertório pedagógico de sua época – iniciado na década de 50 – não era suficiente para compreender e nomear as experiências vividas pelas crianças. Com seu poema, “As cem linguagens”, deu nome a uma exposição que girou o mundo, compartilhando documentações sobre as crianças de Reggio Emilia. Seu poema, além de reivindicar que as crianças são “feitas de cem”, alerta sobre o papel da escola e da sociedade.

De acordo com Hoyuelos<sup>8</sup> (2006), Malaguzzi se utiliza da metáfora como narrativa para expor seu pensamento, “a metáfora como uma transgressão linguística e simbólica que permite estabelecer uma nova interpretação” (HOYUELOS, 2006, p. 174), criando uma nova realidade e estabelecendo novas relações com a mesma.

---

<sup>7</sup> Além dos autores do artigo, fazem parte do grupo de trabalho que originou este texto: Aruna Noal - UFRGS, Carolina Gobatto – GEIN/UFRGS, Irene Beber – GEIN/UFRGS, Marita Martins Redin - Unisinos, Marta Quintanilha Gomes – GEIN/UFRGS, Raquel Freitas Pereira – GEIN/UFRGS.

<sup>8</sup> Alfredo Hoyuelos foi quem sistematizou a obra de Loris Malaguzzi. Durante anos, Hoyuelos trabalhou e conviveu com Malaguzzi e, como tema de sua tese de doutorado, Hoyuelos defendeu sobre a complexidade da pedagogia do pedagogo italiano. Em função da pouca produção escrita de Malaguzzi, muitas das citações utilizadas são extraídas a partir dos livros de Hoyuelos, resultado de sua tese.



Loris “[...] supõe poder expressar em termos concretos sua forma de ver o mundo infantil. As metáforas enchem esse oco que a linguagem *normal* deixa e se faz incapaz de alcançar com expressões habituais” (HOYUELOS, 2006, p. 174)”, é por isso que Malaguzzi buscou falar da infância de um outro modo. Assim, para o pedagogo italiano, o tema das linguagens tornou-se o grande desafio da escola da infância, já que para o autor, as crianças aprendem e relacionam-se com o mundo através de diferentes formas utilizadas para simbolizar, utilizam, *cem* formas de se comunicar com o mundo (MALAGUZZI, 1999).

[...] cem sinais potentes e vitais que as crianças da escola infantil enviam ao mundo dos adultos, para que esse mundo aprenda a não corrompe-los, aprenda a entender quais são os códigos de suas próprias linguagens, que convergem em uma paixão muito forte de viver e de conhecer. (MALAGUZZI, 1999, p.322)

Malaguzzi destaca a necessidade de não reduzirmos os conceitos e as possibilidades da infância, por isso, fala das *cem linguagens*, exalta sobre a complexidade do que é ser criança, já que elas estão imersas em um universo de descoberta, de espanto, de curiosidade, de fantasia, enfim, de relações e experiência com a vida. Desta forma, é importante estar ciente de que jamais será possível traduzir totalmente sobre as experiências das crianças, já que os modos de ser criança são mutáveis, ela é um sujeito em transformação, e portanto, desconhecido; a criança é “[...] inteligente, exigente, tenaz, persistente, inconformista, perturbadora da ordem estabelecida e revolucionária” (HOYUELLOS, 2006, p. 324).

Para este autor, o tema das linguagens vincula-se ao desejo e curiosidade da criança em interpelar o mundo, em agir, e isso se dá desde o seu nascimento, assim, podemos compreender que as linguagens da criança configuram-se um modo de ação no mundo que ocorre de diversas formas, corrompendo a ideia de que somente a partir do momento da aquisição da fala é que começa a comunicar-se. Seria um “*linguagear*” que Maturana e Varela (2001) afirmam e Dahlberg e Moss (2012) destacam: “da linguagem como abstrato, um nome, para a linguagem como um ato, um verbo” (p. 38).

É neste aspecto que reside um dos principais elementos na obra malaguzziana, pois o autor convoca a refletir que, mesmo não falando, as crianças dizem, convocam, anunciam.

A espécie humana pode expressar-se em uma variedade de linguagens. Todas as línguas são construídas em posição de reciprocidade e se desenvolvem através da experiência. Todas as línguas têm o poder de criar outras línguas, nova lógica e potencial criativo. São as linguagens das milhares de representações que as crianças devem questionar como uma extensão do próprio eu (HOYUELLOS, 2004, p. 123).

Nesse sentido, Malaguzzi auxilia a refletir as pedagogias, especialmente para as crianças pequenas, destacando que a linguagem se traduz na forma como cada ser humano busca relacionar-se com o mundo, ou seja, a dimensão cultural na qual cada sujeito está inserido traduz-se em formas de linguagens expressas através de diferentes formas e materialidades. Desta forma, a pintura, a modelagem, a palavra escrita e falada, a composição com diferentes materiais, assim como, os gestos, a força do olhar e os balbucios dos bebês, configuram-se uma complexa *antologia da linguagem* que estão, como o próprio pedagogo italiano considera, “a espera de ser expressadas através de uma intervenção coerente que possa solicitar a atividade das mãos, dos cérebro, da surpresa, do interesse, da atenção, da concentração da criança” (HOYUELOS, 2006, p.141).

Essa antologia da linguagem, em outras palavras, torna-se uma coleção de formas de se expressar, traduzidas muitas vezes nos materiais e ambientes criados para as crianças, já que as “linguagens devem compor o conhecimento da história de todas as crianças, sem que ninguém possa tolher a oportunidade de construir uma experiência pessoal e coletiva” (PLANILO, 2004, p.96).

Malaguzzi fala sobre a antologia da linguagem: a linguagem gráfica da argila, da pintura, do desenho e da colagem, a linguagem verbal de vozes e silêncios, a linguagem matemática de classificação, a linguagem musical de ruídos, ritmos e sons, a linguagem científica e da observação, da análise e de relações, e a fantástica linguagem da invenção lúdica (PLANILO, 2004, p. 96).

A antologia prenunciada por Malaguzzi possibilita compreender que dentro de uma linguagem, residem outras; que a experiência possibilita conhecer e descobrir novas linguagens, quer dizer, a linguagem da palavra deriva, também, da linguagem da não palavra – a não palavra tem, dentro de si, muitas palavras, sensações e pensamentos, muitos desejos e meios para conhecer, comunicar e expressar (HOYUELOS, 2006). Não há hierarquia entre uma linguagem e outra, tampouco devemos supervalorizar esta ou aquela, “todas as expressões se constroem em reciprocidade, e possibilitam gerar outras linguagens que nascem e se desenvolvem na experiência” (HOYUELOS, 2006. p.148).

Nesse sentido, é necessário ser destacado a ideia que Malaguzzi postula sobre as possibilidades da criança construir teorias provisórias sobre o patrimônio de conhecimento que a humanidade produziu nas experiências das cem linguagens, fruto de uma forma particular de estabelecer e expressar-se através das distintas linguagens, promovendo constantemente conhecimento e ressignificando as experiências. Ademais, é importante evidenciar que para o autor italiano, as linguagens são construídas social e culturalmente, estruturadas por signos e, por tais razões, em constante modificação, ou seja, a natureza da constituição das linguagens são intrinsecamente humanas. Por isso, para Loris, “[...] o significado linguístico das palavras vem condicionado pelas experiências extra-linguísticas” (HOYUELOS, 2006, p. 153).

Em outras palavras,

diz Malaguzzi, a linguagem da garatuja, deve ser apreciada porque é já uma linguagem: são palavras e frases que a criança pronuncia – precocemente – sobre um papel. Desta maneira, para Loris, a eleição das palavras das crianças, das frases, a capacidade de ordem gramatical dependem, em grande parte, de um processo de potencialidades linguísticas, mas também das experiências de caráter geral que a criança vive (HOYUELOS, 2006, p. 153).

Convém dizer que a partir da pedagogia malaguzziana, escutar a criança é uma forma ética de estar e relacionar-se com ela. A escuta, também enquanto metáfora, é a forma como – simbólica e eticamente – tornamos visível as cem linguagens. Para

Malaguzzi, esta escuta é uma possibilidade dos adultos perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades das crianças. A escuta é o pano de fundo das relações, pois diz respeito à forma como buscamos nos comunicar e relacionar com os outros. É, ao mesmo tempo, “a estratégia ética para dar voz às crianças e à infância” (HOYUELOS, 2006 p. 197).

Loris nos provoca a pensar a escuta numa perspectiva que deixa de considerar as coisas como naturais e óbvias, abrindo portas ao inesperado que, neste caso, ocupa um espaço importante, e convoca o resgate da evidência trivial e extraordinária que há nas palavras, nos gestos, nos desenhos e nos olhares de cada criança (HOYUELOS, 2006). Novamente, Loris chama atenção para a profundidade dos acontecimentos e destaca o quanto importante é “desconfiar do evidente” para encontrar os significados mais complexos e sensíveis daquilo que nos parece banal.

As cem linguagens das crianças ganharão força se aprendermos a escutá-la, pois

[...] se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, acaso impossível, compreender como e porque pensam e falam as crianças; compreender o que fazem, pedem, planejam, teorizam ou desejam; compreender qual mensagem preferem, quais procedimentos exploram ou elegem para influenciar seu entorno ou obter conhecimento (HOYUELOS, 2006, p.131).

### **Dos resultados... ou finalizando a infinitude**

Como os dois estudos compartilhados neste artigo, os grupos de pesquisa produziram artigos das imersões realizadas acerca dos diferentes campos teóricos pesquisados. Estes artigos estão sendo organizados em forma de publicação em livro, objetivando articular os diferentes campos do conhecimento, de forma a contribuir para a discussão acerca da relação entre infância, linguagem e currículo na educação da infância.

É importante destacar que o processo de estudo, problematização a construção teórica a cerca das concepções de linguagens, bem como a construção de um currículo na educação das crianças pequenas ainda permanecem como fontes e eixo de pesquisa nos grupos que fizeram parte desta pesquisas. Mas já é possível concluir que as linguagens como componentes do currículo na Educação Infantil não podem, portanto, serem vistas sem estarem vinculadas à capacidade de criação e de expressão. Um dos aspectos que pode vir a contribuir com isso é o olhar do educador através das experiências de – com - nas linguagens com as crianças, interagindo nas suas relações com o mundo, com outras crianças, possibilitando a recuperação da capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e de se constituírem autores.

Nesta perspectiva, as linguagens não são compreendidas no sentido utilitarista, produtivista, instrumental e informativo, mas como expressão de ser das crianças, enquanto se constituem no mundo através de experiências coletivas. A instituição de educação infantil torna-se um espaço de interação, expressão, construção e criação, descobrindo-se como um lugar em que as linguagens são potencializadoras de experiências.

Assumir a complexidade de romper as fronteiras entre as áreas de conhecimento e as linguagens, para promover o seu trânsito na dinâmica da educação, é predispor-se à fertilização mútua no objetivo de interpretar a complexidade do fenômeno educativo e a especificidade de seu estatuto teórico e prático. Torna-se cada vez mais difícil manter o encerramento a que as disciplinas vêm sendo submetidas na academia, sustentado no diálogo exclusivo entre pares, se quisermos explorar o que cada campo de estudos pode oferecer à educação, seja ela básica ou superior. Como campo multidimensional de conhecimento e formação do humano, a educação só pode constituir-se a partir de uma pluralidade de campos científicos numa dimensão tensiva que exige temporalidade longa, portanto é nesta infinitude que este projeto em rede é tecido e assim deseja continuar sendo, por várias mãos, por várias linhas, pra continuidade.

## Referências

- BENJAMIN, W. (1987) **Obras escolhidas II** – Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. (1992) **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- \_\_\_\_\_. (1994) **Obras escolhidas I** – Magia e técnica. Arte e política. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. (2002) **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.
- \_\_\_\_\_. **Educação a contrapelo**. In: Revista Educação: Biblioteca do professor – Benjamin pensa a educação, nº 7, março 2008. São Paulo: Editora Segmento.
- \_\_\_\_\_. **Walter Benjamin e a infância da linguagem**. In: Revista Educação: Biblioteca do professor – Benjamin pensa a educação, nº 7, março 2008. São Paulo: Editora Segmento.
- CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro** / Patrícia Corsino. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003. 312 f. : il. ; 30 cm Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.
- \_\_\_\_\_. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- JOBIM E SOUZA, S. (1994) **Walter Benjamin: A linguagem como expressão crítica da modernidade**. In: Infância e linguagem. Campinas, Papirus.
- KRAMER, S. **Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie**. Apresentação feita na Sessão Especial “Linguagem, Cultura e Alteridade”. 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro 1998. In: Enrahonar 31, 2000. p.149-159. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31p149.pdf>

MALAGUZZI, Loris. **Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola.** Madrid: Ediciones Morata, 1995.

\_\_\_\_\_. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

\_\_\_\_\_. **L'occhio se salta il muro.** Barcelona: Global Media,1985. Vídeo (14 minutos 22 segundos), son., col.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J.. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

PLANILO, Alfredo Hoyuelos. **Loris Malaguzzi biografia pedagógica.** San Paolo, Italia: Edizioni Junior, 2004.

## A LEITURA LITERÁRIA COMPARTILHADA: O QUE É UM LÁPIS?

Lauren Marchesano<sup>9</sup>

### Resumo

O estudo organiza-se em torno de um episódio de leitura literária compartilhada com uma criança de três anos e seu grupo na sala de leitura. A problematização e a metodologia de análise da cena selecionada encontram fundamentação teórica em Bakhtin (1995, 2003), e nas contribuições da Estética da Recepção (Wolfgang Iser 1983, apud Paulino, 2005). Nas pontuações finais, destaca-se o debate da constituição da criança enquanto sujeito na pesquisa pela experiência de acesso e enfrentamento do discurso literário.

Palavras-chave: crianças de 2 e 3 anos; leitura literária; livro de literatura infantil.

### LA LECTURA LITERARIA COMPARTIDA: ¿QUÉ ES UN LÁPIZ?

### Resumen

El estudio se centra en un episodio de lectura compartida con una niña de tres años y su grupo en la sala de lectura. La problematización e la metodología de análisis de la escena seleccionada encuentran fundamento teórico en los estudios de Mikhail Bakhtin (1995, 2003) y en las contribuciones de la Estética de la Recepción (Wolfgang Iser 1983, apud Paulino, 2005). En las consideraciones finales se hace hincapié en la constitución del niño como sujeto en la búsqueda de la experiencia para acceder y hacer frente al discurso literario.

Palabras-clave: niños de 2 y 3 años; lectura literaria; libro de literatura infantil.

<sup>9</sup> Professora de Educação Básica e Mestre em Educação pela UFF/RJ. Cursa o doutorado na UFRJ – Linha Currículo e Linguagem. Integra o Grupo de Pesquisa: Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão, Coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Corsino. Contato: llisconsultoria@gmail.com



## O pequeno leitor como sujeito da pesquisa

A caracterização dos grupos de Educação infantil na sala de leitura do colégio particular é um primeiro aspecto a destacar nesta seção.

As crianças do Colégio Sabiá<sup>10</sup> faziam parte do entorno econômico e cultural da zona sul do Rio de Janeiro, mas a realidade delas não era homogênea. Algumas chegavam com babás, de carro, tinham dinheiro para comprar alimentos na cantina e recursos variados como celular, MP4, entre outros. Outras apresentavam um vestuário mais modesto, sem tênis de marca e chegavam ao colégio de metrô, como algumas professoras, vindas da zona norte da cidade.

Uma parcela dessas crianças estudava no colégio porque recebia bolsa de estudos. Não sei quantas eram porque não tive acesso ao sistema de cotas aos bolsistas, como eram identificadas as crianças que não pagavam a mensalidade. Contudo, para este estudo, selecionamos a fala de uma criança de três anos, inserida em um grupo de dezoito crianças de 2 e 3 anos, presentes na sessão semanal de leitura de 40min, na sala de leitura do colégio.

As crianças matriculadas no início do ano letivo de 2009, na Educação infantil, chegavam à sala de leitura buscando livros, mas *sem ler* as palavras neles impressas. As crianças liam as cores, as formas dos objetos, as personagens do Sítio do Picapau Amarelo pintadas nas paredes, rótulos e embalagens de produtos, faziam compras na cantina do colégio; além de falarem sobre as muitas referências aos personagens de novelas, filmes e histórias não apenas infantis. Entravam na sala de leitura e levavam toda essa vivência para as sessões de leitura, buscando outros sentidos nos signos apresentados naquele lugar. Elas também ouviam e cantavam músicas aprendidas nas aulas de religião, educação física, entre outras, com propriedade e fluência.

Nessa dinâmica de leitura ampla e semiótica, garantia-lhes que já *sabiam ler*, mesmo elas declarando que *não sabiam ler* porque observava que os livros, em suas mãos, viraram brinquedo, objeto de curiosidade, exploração tátil, manipulação e leitura. E, assim, os textos escritos eram reconhecidos, nomeados, lidos de outras formas, não alfabética e tradicionalmente aceita pela escola.

---

<sup>10</sup> Nome fictício do campo empírico da pesquisa de mestrado.

As crianças diziam que não conseguiam ainda ler as palavras e os textos na modalidade convencional desejada, como era de se esperar e, para isso, estavam no colégio. Contudo, garantia-lhes que *já sabiam ler* em outras modalidades porque identificavam muitos signos e linguagens presentes no ambiente da sala de leitura. Recordo-me que argumentava propondo algumas questões: “... *Ah, você não sabe ler... Então, me diga que cor é essa? O que está vendo aqui, na capa do livro?*” Elas rapidamente me davam as respostas e confirmavam o meu pressuposto, mas contra-argumentavam dizendo que aquelas *coisas* elas sabiam ler, mas ler o que estava nos livros, não. A “leitura alfabética” para ler o que estava *dentro do livro* ainda precisaria ser construída, embora a instituição não valorizasse o letramento social que elas utilizavam.

Diante dessa simples convocação argumentativa, propunha as crianças de três a cinco anos, provisoriamente na Educação infantil, outro horizonte discursivo porque o que parecia é que elas ainda não sabiam que a leitura de mundo precedia a leitura da palavra, como Paulo Freire sentenciou aos adultos que lutavam pela alfabetização depois de perderem o tempo da escola, quando crianças.

Falar da criança, sem a criança assumir, de fato, sua produção enquanto sujeito, é um discurso escorregadio que muitas vezes me apanhava, denunciando assim um contraditório lugar comum de enunciação. Na reavaliação que me exijo fazer, percebo certo vício discursivo concentrado em valorizar, na minha contradição discursiva, o mesmo esvaziamento da voz do outro, criança, como autor das suas interlocuções. Perseguindo um olhar exotópico (BAKHTIN, 2003, p. 21), que exige uma relação de proximidade e distanciamento de lugares sociais e valores com o outro, desejo lançar luz nessas e em outras contradições para tratá-las conscientemente como processo de conhecimento.

Quando olhamos as ações da criança para ler, segurar o livro, entrar em contato com a literatura, o que enxergamos? Um ato simples da criança de acesso ao texto literário ou outro lugar de compreensão histórica e lógica para que seja autora de suas leituras?

O suporte teórico trazido pela compreensão bakhtiniana de exotopia nos ensina a olhar essa mesma e velha cena em outra perspectiva, uma vez que “a

exotopia permite uma compreensão mais ampla que aquela que é possível às crianças envolvidas na pesquisa” (PEREIRA, 2012, p. 77). Então, o que acontece? O sujeito que lê não está apenas com o livro, mas já se deslocou e deslocou-nos de nossos postos previsíveis de leitura. A criança já abriu outro universo acessível e, paradoxalmente, inacessível aos nossos olhos. Falará do que vê e não vê impresso. Falaremos, em silêncio, do que está nas margens, nas entrelinhas, para além do dizível.

Assim, esses sujeitos (criança/adulto) que se olham e se entreolham utilizando a literatura, sem se fundirem, acrescentam, com o livro no colo, na mão, nos olhos, na cabeça, na boca (algumas crianças literalmente mordem os livros), excedentes de visão humana, diversos e, também, comuns; os deslocamentos parecem, com isso, denunciar faltas e complementaridades, ausências, distanciamentos intersubjetivos, mas, dialogicamente, eixos de proposições que apontam planos para ler, ver, fazer e ser, em diversidade e alteridade, o acontecimento da pesquisa.

Talvez, na esteira da proposição exotópica de complementaridade que os excedentes apontam, uma hipótese possa ser considerada para a questão, *como crianças de três anos leem literatura?*: o literário e o não dizível. A expectativa de respostas verbais dos adultos, ao ouvirem o não dito ou o silêncio da criança, pode inibir *um saber de novo* com outras linguagens e sentidos? Será que para conhecer a criança se precisará sempre perguntar ou o conhecimento intuitivo dispensa perguntas?<sup>11</sup>

Conforme anunciado, direciono nesse momento as questões supracitadas para problematizar o episódio de pesquisa selecionado, denominado “*O que é um lápis?*”. Nesse fluxo, imaginemos uma menina leitora de 3 anos, assentada sobre um grande tapete, com seu grupo e professora, de olhos abertos aguardando a leitura do livro *O rei do espetáculo*. Sente-se ao nosso lado e *entre na cena...*

### **A cena: “O que é um lápis?”**

Ao apresentar o livro *O rei do espetáculo*, de Elias José, para as crianças do Jardim Amarelo (2 e 3 anos), na sessão de leitura compartilhada daquela tarde, uma

---

<sup>11</sup> QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler é deixar o coração no varal*. Projeto Gráfico de Daniella Penna. Texto apresentado no Seminário Políticas Públicas de Incentivo à Leitura. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Abril, 2009, p. 11.

menina de três anos me interpelou com a questão: “*o que é um lápis?*”. Assentada em uma cadeira, suspendi a leitura e esperei.

### Qual livro, qual leitor?

Cabe informar que o livro, *O rei do espetáculo*, apresenta vinte poemas, num total de 18 páginas. Em sua materialidade, tem um tamanho razoável (30cmx29cm) para a contemplação coletiva e visual de crianças assentadas em uma roda. A encadernação é feita com grampos centrais afixando as páginas à capa em papel cartão. No texto, curtos poemas trazem uma sintaxe simples, pois os versos são compostos de sentenças breves, o que sugere uma apreensão rápida de seu conteúdo. A ilustração da capa cria um cenário dialógico com o último poema, *O palhaço, para reforçar o lápis*, no centro do picadeiro, sob refletores. Folheando-se o livro temos a impressão de que os vinte poemas apresentados são os capítulos da trajetória do protagonista, o lápis. Será?

O Palhaço  
 Senhoras e senhores, aqui estou,  
 agora do jeito que sou.  
 Sou um ator e comecei a desenhar  
 muitas faces para meus personagens.  
 Antes o lápis me ajudou a criar gestos, movimentos e palavras  
 pra provocarem seu riso  
 Agora posso pisar o palco  
 para brilhar em cena.  
 Se o sucesso acontecer,  
 nem sei como lhes agradecer.  
 Hoje tem marmelada?  
 Tem sim, sinhô.  
 Hoje tem goiabada?  
 Tem sim, sinhô.  
 E o lápis o que é?  
 É o rei deste espetáculo.  
 (JOSÉ, 2005, p. 20)

As ilustrações, assinadas por Mariana Massarani, são feitas em lápis de cera, dialogam com a poesia de Elias José (2005) e representam uma forma realista do universo infantil, além de oferecer a todo o momento um jogo de palavras ao leitor.

Nesse picadeiro estético, os elos de significação proporcionam a derivação também de desenhos em cores e formas sugestivas, com o lápis ocupando várias ações. A proposição da autora das ilustrações deflagra uma figuração de brinquedos, jogos de leitura e escrita atrelada aos movimentos de personagens, onde o soberano

lápiz aparece na mão de um menino, depois na de um escritor, mas também na cabeça de uma desenhista, como prendedor de cabelos; ora como um foguete a ser carregado por um professor e duas crianças, sem esquecer-se de outros personagens que o tinham em suas vidas, como: o compositor, o arquiteto, o índio etc. A provocação discursiva impressa permite ao leitor a visualização das imagens para acompanhar página a página a leitura.

Com esse livro em mãos, minha entonação ao ler alguns dos poemas buscava leveza para focalizar a expressividade do personagem lápis. Não me interessava fazer uma leitura página a página dos poemas, mas, sobretudo, alcançar os olhos e a emoção dos pequenos, vinculando-os ao universo ficcional da literatura e à fruição derivada da leitura literária, onde o diálogo entre leitores e texto possibilitasse novos laços e significações (CANDIDO, 2011; CORSINO, 2009). Para isso, certo tom de divertimento banhava meus gestos para atrair o pequeno leitor e fazê-lo *achar caminhos para entrar no texto...*

No trânsito entre a minha leitura e a interdição da voz da menina, a professora da turma presente à sessão, surpresa com a enunciação infantil empreendida por sua aluna – “*O que é um lápis?*”-, tratou logo de dizer a ela (e a mim e as outras crianças indiretamente), que lápis era o que usavam para pintar, em sala de aula. Pensei nesse momento e senti que ela tinha *tomado para si* a função de responder e explicar a menina o sentido do objeto a partir da função dele: escrever.

Considerarei, então, que a contrapalavra da professora elaborava um sentido a mais e uma posição importante no diálogo, embora me parecesse que ela não estava considerando a representação simbólica do lápis no discurso literário ou, quem sabe, ainda nem tivesse se dado conta de que ali, naquele acontecimento estético, o lápis, como rei, era um protagonista imprevisível, cheio de mil e um dias de aventuras... Afinal, no contexto da linguagem literária, o lápis, a lua e as palavras podem muito mais longe, mesmo quando adultos não (se) entendem com o universo ficcional e não *entram no texto*, à moda do perguntador conhecido de Rodari (1996), agora parafraseado por mim: “*Sabe como é, cada olhar, outra leitura.*”

### **Quais leituras?**

Em silêncio, deixei-a dirigir seu enunciado à criança e, um pouco reticente, fiquei esperando que a professora *achasse uma porta* para entrar no enredo da imaginação e subversão instalada ali, sem preocupar-se com explicações. Mas, nada. Ela parecia ainda não ter *encontrado a chave...* Em seguida, abri mais o livro, aproximei-o dos olhos da pequena leitora para ela ver as variadas representações de lápis que estavam desenhados na capa, na folha de rosto e preenchiam todo o livro. Recordo-me que a menina lia as imagens do lápis com atenção, talvez suspeitando de suas impressões sobre o *que era um lápis*. Dei-lhe tempo para estranhar o visto e o ouvido, naquele momento singular de experiência, sem produzir comentários e novos sentidos. Após a pausa de interdição, a leitura compartilhada foi concluída. Na sequência, as crianças foram fazer outras escolhas de livros nas estantes da sala, mas o livro *O rei do espetáculo* foi tomado pela menina de 3 anos.

Meu olhar para esse episódio de leitura pontua que, embora a aluna-menina possuísse uma vivência material com a função do objeto lápis em sala de aula, segundo informação da professora, a leitora-aluna estava diante de uma nova nuance de experiência estética para o signo linguístico: o lápis, impresso no livro, agora “rei do espetáculo”. Aquele novo lugar de leitura do leitor infantil parecia gerar instabilidade em seu processo de compreensão com os sentidos polissêmicos do objeto lápis. O jogo dos sentidos estava mais uma vez acontecendo. O mesmo lápis utilizado em sala era, agora, outro e assumia novas formas e significações.

Apoiando-nos em Bakhtin (1995, p. 95), podemos ancorar nossa análise e dizer:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

No pensamento da leitora de 3 anos uma tensão foi estabelecida: como compreender o lápis do livro como o mesmo, o igual ao utilizado em sala? Essa disputa de sentidos internos sugere pistas para entendermos o processo de compreensão da criança diante de novas referências sógnicas provocadas pelos referenciais literários. No trânsito para a criança pensar a nova representação posta pela linguagem visual tanto quanto pela verbal, ganha destaque seu esforço para compreender o significado

do objeto lápis, agora no plano simbólico do estranhamento proporcionado pelo processo de leitura literária e experiência estética.

Não intenciono com esse pequeno relato fixar apenas uma proposição teórica a respeito do *saber de novo da criança*, diante da literatura. Contudo, destacar a relevância da participação ativa da criança na leitura literária para produção de sentidos e no processo *de entrada no texto* com sua voz e palavra, quando sua enunciação é aceita pelo adulto como pertinente e adequada ao contexto dialógico de pesquisa. Nesse episódio, a busca de significado para o visto, o suspeitado, o (não) compreendido, o lido, o ouvido, foi aceita como intenção para a constituição do leitor e, não apenas, para uma fração da sessão de leitura.

Constatamos nos movimentos subsequentes a essa cena de leitura, outras aproximações e transformações valiosas do pequeno leitor com os livros para aprofundar e ampliar as experiências literárias. A relação com o livro foi estabelecida não apenas como objeto de exploração, mas como recurso de conhecimento e de subversão de vivências e sentidos. Nessa direção, podemos afirmar que muitas enunciações e interlocuções precisam ser empreendidas pela criança para fundamentar sua prática linguística e garantir o trânsito pelas significações sociais, além de instrumentalizá-la para discernir sentidos literais e polissêmicos sugeridos pela palavra literária (CRUZ, 1997, p. 51). A título de esclarecimento, é necessário dizer que o livro *O rei do espetáculo* era repleto de uma variedade de lápis porque...

O espetáculo vai começar!

Garotos e garotas, papais e mães, professores queridos, o espetáculo vai começar! Um livro é um circo e deve ser sempre um espetáculo, um show, uma tremenda brincadeira.

O nosso espetáculo vai homenagear e falar muita coisa boa que faz o nosso rei, o rei de nosso espetáculo: o lápis.

(JOSÉ, 2005, p. 5)

O lápis utilizado em sala era, no discurso literário, outro e assumia novo sentido estético. Diante da questão posta pela leitora de três anos – “*o que é um lápis?*” – argumentamos em interlocução com Paulino (2005, p. 60), sobre a importância das contribuições da Estética da Recepção (Wolfgang Iser 1983, apud Paulino, 2005) para pensar a literatura em seus usos pelos leitores, ligando a literatura às condições de

produção, afirmando que o texto literário, além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também convenções, normas e valores sociais.<sup>12</sup>

Paulino resgata as palavras de Iser quando ele enfatiza o modelo de interação entre texto e leitor que permite a este participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução, como um sistema textual destinado à interatividade, prevista enquanto proposta pelos vazios do próprio texto. Por essa perspectiva, Paulino entende que os automatismos de percepção textual do leitor passariam para um segundo plano, embora, por outro lado, os protocolos culturais estabeleçam limites e regras para as suas ações, como estabelecem para as textualizações.

Prosseguindo sua análise, a autora entende que fica instituído, assim, um jogo entre tais protocolos e o caráter difuso, alógico, do imaginário, configurado e mobilizado pela ficção. Cria-se, ao mesmo tempo, uma ponte e um abismo entre um real social representado ficcionalmente – representação esta que, entre outras dimensões sociais, impõe uma necessidade de interpretação coerente pelo leitor – e a dimensão imaginária envolvida na leitura.

Mais adiante, chamará atenção para a perspectiva contemporânea que leva em consideração os diferentes discursos, como sistemas complexos e de diferentes domínios discursivos, entre eles o literário, que se definiram historicamente tanto em nível de produção quanto de recepção, pela motivação e objetivos predominantes, pelos valores sociais envolvidos, pela interação verbal estabelecida.

Dito isso, entende em todos os domínios discursivos, sem exceção, a exigência e o desenvolvimento de complexas habilidades e competências sociais de seus leitores. Interessada no trânsito entre o social e o pessoal, entre o cognitivo e o afetivo, entre o literário e o não literário, sem as dicotomias perigosas do século passado, avança na análise de um documento específico da UNESCO sobre o caráter transdisciplinar da questão de competências e habilidades como campo conceitual não pacífico.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> SER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, p. 359-383.

<sup>13</sup> No texto de Paulino que utilizamos, a perspectiva contemporânea dos diferentes discursos é considerada, e para examiná-la ela utiliza a referência do documento da UNESCO (Laboratorio



Por questões de foco, não traremos a análise detalhada do documento selecionado por Paulino (2005), mas localizamos a produtividade da síntese sobre a mudança de paradigma para a leitura literária. Pelo exposto no artigo e para o que nos interessa focalizar neste texto, entende-se que a UNESCO considera o processamento da leitura literária como desempenho que envolve habilidades simultaneamente intelectuais e estéticas, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem, na perspectiva buscada em Bakhtin. Para a leitura literária, essa mudança de paradigma interessa muito, pois institui outro modo de encarar as diferenças individuais no processamento linguístico-formal do texto.

Em vez de perguntas feitas pelo professor, com suas respostas padronizadas, a assunção do modelo compreensivo-dinâmico exige que a leitura literária seja processada com mais autonomia, tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais. Trata-se de outra didática da leitura literária, que pode reequilibrar o individual e o coletivo e que se está mostrando necessária, através dos próprios resultados das pesquisas sobre competências e habilidades. (Paulino, *ibidem*, p. 62, 63). Estamos entendendo o desenvolvimento de habilidades e competências não no sentido tecnicista de ações mecânicas, relacionando partes de modo unidirecional, mas no sentido complexo, múltiplo, das inesgotáveis possibilidades criadoras do ser humano.

### **Pontuações finais**

Ao longo da pesquisa de mestrado cenas de leitura como essa, da menina que se interroga a respeito do ouvido, visto e lido no livro de literatura, indicaram a relevância da participação ativa da criança, na produção de sentidos para as leituras, visando subverter direções instituídas e protocolos de leitura.

Os resultados das análises apontaram que muitas enunciações e interlocuções precisam ser empreendidas pela criança para fundamentar sua experiência linguística e literária, a fim de garantir-lhe o trânsito pelas significações sociais, além de instrumentalizá-la para discernir sentidos literais e polissemicos, sugeridos pelo discurso literário.

---

Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación), no texto Habilidades cognitivas e competências sociais, de autoria de Bernadete Gatti para a série "Documentos". A data não aparece nas referências.

Retornando ao episódio do lápis, indagamos: poderiam as relações entre texto-imagem, na confluência com a interlocução da criança, da professora e de muitos outros, proporcionar ao leitor infantil diversas portas de entrada para acessar a não linearidade da produção de sentidos, a fim de que a conquista linguística da criança seja uma realidade para muitos significados, usos e funções sociais, propostos por Bakhtin e analisados por Paulino?

Acreditamos que sim, porque essa conquista problematiza o debate da constituição do leitor infantil pela experiência de acesso e enfrentamento do discurso literário, na Educação infantil, na medida em que o tempo da criança para *entrar no texto* conquiste o sentido da própria valorização da voz do leitor infantil.

Dessa perspectiva, tratar as sessões de leitura como pequenas cenas onde o lugar da criança reacentue a potência da criança como metodologia para ler, mesmo considerando a não transparência, é assumir a opacidade discursiva. Ao acolher a voz, os conteúdos e as formas da linguagem infantil, sem invisibilizar sua expressividade, o encaminhamento teórico-metodológico da pesquisa prioriza a ótica dos que dela participaram no contexto institucional, não apenas como material de investigação, mas como uma função de criação epistemológica para pensarmos as relações do pequeno leitor e a literatura.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ed. São Paulo, Hucitec, 1995.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CORSINO, P. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: CORSINO, P (org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Autores Associados, 2009, p. 49-67.
- CRUZ, M. N. da. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: GÓES, M. C. R., SMOLKA, A. M. B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997, p. 47-61.
- JOSÉ, Elias. *O rei do espetáculo*. São Paulo: Paulinas, 2005.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: *Leituras literárias: discursos transitivos*. PAIVA, A. et al. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2005, p. 55-68.

PEREIRA, R.M.R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R.M.R., MACEDO, N.M.R. (orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 59-86.

RODARI, G. *O livro dos porquês*. São Paulo: Ática, 1996.

## VIDA NO CAMPO, EDUCAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA<sup>14</sup>

André Antunes Martins<sup>15</sup>

Rondinelli de Oliveira Santos<sup>16</sup>

Alcione de Lima Soares<sup>17</sup>

### Resumo:

Ao pesquisarmos a reorganização do conselho escolar, numa escola do campo, priorizamos os encontros não somente nos espaços e tempos formais da escola. O conselho escolar era algo com pouca importância e impacto na comunidade. Os motivos devem-se ao próprio modelo burocrático e descontextualizado como foi proposto. Contudo, diversas ações difusas foram promovidas pelos pais/responsáveis no sentido de mudarem a perspectiva de organização. Concluímos que seria preciso uma redefinição do paradigma de gestão a partir das experiências comunitárias de valorização do público.

**Palavras chave:** democracia, gestão participativa, conselho escolar e educação no campo.

### PATHS OF LIFE AND STRATEGIES PARTICIPATION IN ADMINISTRATION SCHOOL

#### Abstract:

While studying the reorganization of that community school board, a school field, we prioritized these meetings not only in the formal spaces and times of this school. The school board was something with little significance or impact on the community. The reasons are due to the bureaucratic and decontextualized model. However, several diffuse actions were promoted by parents/guardians in order to change the perspective of organization. We conclude that it would require a redefinition of the management paradigm from community experiences valuation of the public.

**Keywords:** democracy; participatory administration, school board and education field.

<sup>14</sup> Este artigo foi apresentado no I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, realizado de 01 a 03 de junho de 2011, na UFPB, com o título: Conselho escolar no semiárido: estratégias possíveis. Trabalho desenvolvido com apoio do CNPq, bolsa de iniciação científica.

<sup>15</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professor adjunto no Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/Campus Cuité) - [andream@ufcg.edu.br](mailto:andream@ufcg.edu.br)

<sup>16</sup> Aluno do curso de licenciatura em Biologia - UFCG/CES - [rondinellymello@hotmail.com](mailto:rondinellymello@hotmail.com)

<sup>17</sup> Aluna do curso de licenciatura em Biologia - UFCG/CES - [alionepb2007@hotmail.com](mailto:alionepb2007@hotmail.com)

A cidade onde desenvolvemos a pesquisa está situada na microrregião do Curimataú Ocidental, semiárido paraibano, considerada centro comercial e administrativo que apresenta as características corriqueiras de um desenvolvimento social desigual, sobretudo, na área da saúde e da educação. Estabelecemos como objetivo desenvolver a pesquisa numa das escolas no campo, localizada não em área de assentamento, mas numa comunidade de pequenos sítiantes que não passaram propriamente por uma disputa fundiária. São sítios de aproximadamente 10 hectares, herdados de familiares ou, em sua maioria, propriedades cujos donos autorizavam a moradia de famílias em troca de serviços prestados e/ou parte da produção na lavoura. De forma hegemônica a produção na região é para subsistência, com exceção das frutas que são comercializadas *in natura* na circunvizinhança, sendo bem presente a figura dos atravessadores que reduzem o preço da produção local. De acordo com um líder comunitário vinculado à associação de moradores e atualmente vereador, mesmo sendo uma região valorizada, devido à localização estratégica de proximidade com três cidades, os tradicionais problemas na lavoura estão presentes, como a dificuldade de irrigação nos períodos de seca que praticamente inviabiliza o cultivo, com exceção daqueles que dispõem de recursos consideráveis para perfuração de poços com mais de 50 metros. Grande parte da população não tem acesso a políticas públicas consistentes que minorem esse contexto adverso. Nesse sentido, as emigrações sazonais ao Centro Oeste do país são comuns e afastam jovens e pais de famílias de seu lugar de moradia por meses durante o ano.

Em relação às atividades de ensino-aprendizagem, elas se realizam em dois turnos, sendo todas as turmas multisseriadas. O espaço físico está composto por duas salas, um pátio e uma quadra de esportes. As funções de direção, de secretaria e de coordenação pedagógica são acumuladas pelas professoras ou simplesmente não existem. O conselho escolar estava suspenso por irregularidades há pelo menos dois anos, existindo mais recentemente um movimento por parte da secretaria de educação, em parceria com o governo federal, para implantá-los em todas as escolas no campo no município. Nosso interesse específico de pesquisa estava em vivenciar os dispositivos institucionais político-deliberativos e, de forma concomitante, as estratégias da comunidade na configuração de relações efetivamente participativas.

Próximos da *pesquisa intervenção* (Rocha e Aguiar, 2003 e 2007) não nos detivemos, propriamente, em identificar e resolver um problema de pesquisa preexistente ou em desenvolver a consciência da coletividade. Acreditamos que os processos de pesquisa acontecem a partir do vivido, do encontro que se estabelece entre os diferentes sujeitos que se relacionam e produzem cooperativamente os saberes e/ou as práticas. Nesse encontro o pesquisador deixa de ser único a objetivar, para entender que também é objetivado no processo pelos diferentes participantes. Portanto, as próprias questões que dinamizam o estudo não estão isentas desse duplo processo de objetivação. Da mesma forma, a pesquisa deve ser entendida em sua pluralidade e diversidade, e não como instância unitária reveladora de uma consciência que teria a capacidade de libertar o indivíduo, na medida em que desvela ideologias. Sendo assim, dialogamos com os pais/responsáveis dos alunos, com as professoras e as auxiliares de serviços gerais. Gravamos as vivências/entrevistas em vídeo nos próprios sítios onde viviam cotidianamente e, eventualmente, na escola onde também, e fundamentalmente, participamos de diferentes acontecimentos comunitários e escolares. Esses encontros também foram registrados num *diário de campo* que nos possibilitava análises e reconsiderações das intervenções e compreensões dos acontecimentos realizados pelos sujeitos da comunidade na gestão escolar.

### **Ações coletivas e lutas cotidianas**

Segundo Pereira (2009), os movimentos sociais no campo foram fundamentais para a construção de uma pauta junto ao Ministério da Educação na formulação das Diretrizes Operacionais do Campo em 2002, tornando-se instrumento relevante para a luta dos movimentos na efetivação de uma escola vinculada aos interesses dos camponeses. Certamente, o movimento social vinculado à educação do campo ganhou expressão nos últimos anos, demarcando concepções condizentes com os anseios dos camponeses. Em nosso estudo, da mesma forma, os diversos sujeitos da comunidade escolar estavam empenhados em construir uma escola contextualizada ao expressarem uma tentativa de descolonização dos saberes urbanocêntricos, das diretrizes e parâmetros curriculares impostos e da gestão centralizadora. Esse

enfrentamento tem relação direta com algo corriqueiro em nossos modelos de organização, pautados por uma racionalidade moderna que manifesta dualizações e hierarquizações entre a vida urbana e rural (Hage, 2009). Conforme narram Menezes e Araújo (2007, p.45), a construção do currículo contextualizado no semiárido está referido à perspectiva da diversidade e da diferença. Essa reorientação político-pedagógica deve considerar os modos e as condições de vida desse lugar, mais especificamente as histórias, as origens, as formas de sociabilidade, a organização político-comunitária, etc. Essa expressão contextualizada rompe com a lógica disciplinar brasileira a qual foi tomada como eixo estruturante de nossa organização educacional, determinou saberes que seriam, supostamente, válidos e, ao mesmo tempo, excluiu outros que foram tomados como imprecisos e menores. Jorge Larrosa (2006, p.8) argumenta que precisaríamos incrementar outras formas de pensar e escrever em educação onde seja urgente recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. Os camponeses, ao modo deles, se inquietaram e apresentaram perguntas, dúvidas que, de certa forma, movimentaram a organização estabelecida.

Contudo, precisamos compreender que a noção clássica de movimento social não se aplica ao contexto de nosso estudo. Os moradores daquela localidade não pertenciam a nenhum movimento organizado, não possuíam um lugar convencional de deliberação onde assumidamente tomariam decisões sobre os processos sociais e/ou escolares, como também, não havia uma mobilização política que constituísse, propriamente, ações sistematizadas. Não estavam presentes, nesse lugar, ações do MST,<sup>18</sup> da CPT<sup>19</sup> ou de qualquer outro movimento do campo.<sup>20</sup> Se entendermos movimento social como um ato organizado e com fins pré-estabelecidos e decididos em reuniões do coletivo (Doimo, 1995), compreenderemos que a dinamização da realidade da escola vivenciada em nossa pesquisa se realizava por meio de outros processos. As ações coletivas, seguindo Melucci (2001), podem ser mais apropriadas para definirmos as ações estabelecidas nessa comunidade/escola do campo:

---

<sup>18</sup> Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

<sup>19</sup> Comissão Pastoral da Terra.

<sup>20</sup> A exceção está na associação de moradores, porém, com uma representativa pouco incisiva na vida dos moradores, ao menos naquele momento.

[...] São redes submersas de grupos, de pontos de encontro, de circuitos de solidariedade que diferem profundamente da imagem do ator coletivo politicamente organizado. Trata-se de uma transformação profunda do modelo organizativo que se apresenta como uma estrutura qualificante e específica das formas emergentes do conflito [...] Trata-se de uma estrutura 'submersa', ou melhor, de latência; cada célula vive uma vida própria, completamente autônoma do resto do movimento, mesmo mantendo uma série de relações através da circulação de informações e pessoas; estas relações se tornam explícitas somente em ocasião de mobilizações coletivas e de saídas em torno das quais a rede latente ascende à superfície, para então mergulhar-se novamente no tecido cotidiano[...] (p.97, grifo nosso).

Trata-se de outra dinâmica solidária de identificação, que lança mão de outras formas de organização, muitas vezes submersas, pouco visíveis, mas que nesta latência já estariam atuando na produção de resistências. Certamente, esse conceito não dá conta plenamente da forma de produção político-cultural da escola do campo vivenciada, mas encaminha aproximações que são fundamentais para negar a noção de ausência ou de passividade e nos possibilita a afirmação de algo que foge ao convencionalismo das tradições movimentalistas.

Por esse viés, destacamos que os sujeitos narraram um pertencimento ao lugar mesmo considerando as incisivas trajetórias de exclusões no campo, demarcando origens e histórias significativas para a compreensão da vida social-educacional.

Eu nasci e me criei na vida do sítio plantando. Meu pai trabalhava em casa de farinha, em motor de agave (...). Naquela época se a gente quisesse comer milho era botado de molho e moído no moinho a braço, se quisesse comer um manguzá era pilado no pilão, café era torrado numa tigela num fogo (...), para passar roupa era num ferro de brasa, era tudo uma dificuldade (...). Eu comecei a plantar com oito ou nove anos (...). Nós se criamos assim dando um duro medonho. Graças a Deus nós se criamos assim trabalhando (Avó de aluno - responsável).

Planto roça: milho, fava e feijão somente. Eu começo de manhã, paro umas dez horas pra cuidar do *rango* (almoço), aí de tarde começo de novo. Eu gosto demais (...), desde pequena que minha vida é essa (Mãe de aluno).

É um trabalho bom, assim se fosse uma coisa que tivesse mais investimento, que tivesse apoio para a agricultura, mas aqui não tem. Tem que ter uns *biquinhos*. Porque se for aquilo! Por isso que tem muita gente que passa necessidade com a agricultura (Mãe de aluno).



A gente enfrenta muita dificuldade, porque a gente trabalha bastante. Como esse ano mesmo a gente trabalhou muito, choveu bastante e a gente não colheu o que esperava, sofremos muito na agricultura (Mãe de aluno).

São narrativas marcadas por sentimentos que expressam algum tipo de sofrimento vivido ao longo da vida, como: ter iniciado muito cedo no trabalho, a dureza da infância, a falta de investimento, etc. Mas, paradoxalmente, também enfatizam identificações com o lugar ao contarem sobre a valorização do trabalho, mesmo que árduo, e sobre a vontade de permanecerem no local.

Outro aspecto diz respeito às trajetórias escolares dos responsáveis que contam sobre um tempo muito curto que tiveram quando crianças e mesmo quando adultas na EJA.<sup>21</sup> Eles falam de uma escolaridade de não mais de quatro anos na infância, e de experiências desalentadoras quando adultos, em virtude do horário noturno, das distâncias e do trabalho no roçado que trazia o cansaço no período das atividades de ensino. Porém, essas trajetórias marcadas pelo distanciamento da escola não foram impeditivas na valorização da vida escolar dos seus filhos.

(...) Tem que aprender, eu mesmo não sei muito, mas ele tem que estudar (Pai de aluno).

Eu como estudei só até a 2ª série bem dizer, não sei assinar o nome direito. Eu quero que eles aprendam mais do que eu (Mãe de aluno).

Estudei até a 4ª série. (Depois) tentei estudar aqui, mas não deu, depois de ter filho é mais complicado, também, trabalhava muito, à noite *tava* cansada. Acho muito importante ter um filho que saiba chegar num lugar (...) ter responsabilidade (Mãe de aluno).

Nunca estudei não, porque meu pai naquela época não botava a gente pra estudar, a escola naquela época era difícil. Sempre coloquei nas escolas (os filhos), e eu quero que eles aprendam a ler para não serem sofridos como eu e o pai (Mãe de aluno).

Ao compreendermos que eles desejavam uma boa escolarização para seus filhos, também tinham um projeto para a escola a qual se desenvolvia não por meio de movimentos coletivos espetaculares ou bem organizados, mas ações que aconteciam num ritmo singular daquele cotidiano.

Reunião sempre tem, mas nem sempre tá em prática aquilo que é falado nas reuniões. Já foi falado sobre mudanças no ensinamento, história que vinha computador, que vinha não sei o quê. Tudo isso nunca aconteceu (...). Têm as reuniões, mas nada muda, continua a mesma coisa (Mãe de aluno).

---

<sup>21</sup> Educação de Jovens e Adultos.

A escola é boa, sempre eles aprendem alguma coisa, mas se fosse mais prestativa eles aprendiam com mais facilidade (Pai de aluno).

Eu digo a você assim, sabe! Não é tão boa, porque (...), as professoras uma hora vêm outra não vêm. Sempre quando a pessoa é daqui da localidade é mais (...) sempre procura vir mais. O pessoal de fora tem reunião, elas ensinam pra lá (...) aí um dia vêm outro não vêm (Pai de aluno).

A escola é boa. Acho que poderia melhorar era a merenda que é tão fraquinha. (Não) para o meu (filho) que mora perto, mas pra os que moram na G., esperar até duas horas, pra chegar em casa, não é muito bom não (Mãe de aluno).

A comunidade escolar mesmo sem uma intencionalidade sistematizada, em boa medida, promovia desterritorializações (Tadeu e outros, 2004, p.85) nas concepções e práticas educacionais que as situavam como um conjunto social com pouco prestígio e apêndice da cidade. Essa comunidade, mesmo considerando suas vulnerabilidades, promovia vida social e educacional ao afirmar seu pertencimento ao lugar e ao enfatizar o desejo de continuidade dos estudos de seus filhos, introduzindo elementos que afirmavam a preocupação com o cuidado e a educação das crianças.

A luta pelo direito à terra no campo seria uma experiência singular na constituição da identidade camponesa (Pereira, 2009), uma vez que os sujeitos dessa comunidade não passaram por essa experiência pedagógica específica de luta. No entanto, destacamos que realizaram outros movimentos sobre a sobrevivência diária, sobretudo, sobre o desejo de permanência em suas terras e da consequente e necessária condição de plantio. Para esses sujeitos, os enfrentamentos eram marcados por acontecimentos cotidianos e assumiam uma conotação difusa. Logo, realizavam-se por dispositivos de encontros e convivências diárias ao tratarem informalmente de questões que lhes afetavam, inclusive, os temas referentes à escolarização de seus filhos e netos.

### ***Conselho escolar e ações de desburocratização***

As reformas nos anos 1990 redefiniram a relação do Estado com a sociedade. O desejo de participação da população na gestão educacional foi decisivo para a construção de dispositivos institucionais mais democráticos. Contudo, com a hegemonização das políticas neoliberais muitos desses lugares de participação,

incluindo os conselhos gestores, tornaram-se desacreditados enquanto possibilidade efetiva de decisão coletiva (Gohn, 2007, p.84).

O conflito também poderia ser descrito pela própria natureza dos conselhos gestores que, diferentemente dos conselhos populares,<sup>22</sup> estão vinculados a uma institucionalidade que os despotencializam, na medida em que estão inseridos numa lógica governamental. Sendo assim, a questão central seria indagar sobre a efetiva possibilidade de exercício de práticas democráticas nesses lugares. A noção de gestão escolar deveria ser redefinida como um campo mais amplo, onde se constituíssem por processos porosos a ações de outra natureza. Os diferentes dispositivos oficiais de gestão não devem obstruir o encontro com outros lugares tempos da expressão democrática. Ou seja, ao compreendermos que a composição curricular pode se potencializar pelo encontro dos diversos saberes e práticas (Tadeu, 2002, p.54-55), da mesma forma, as diferentes expressões democráticas deveriam encontrar pontos de conexão na gestão escolar. Para almejar lugares deliberativos menos burocráticos é preciso que esses não sejam atualizados, exclusivamente, pela política da direção e/ou de governo, mas pela referência social presente nas redes comunitárias e populares.

Podemos situar essas redes sociais de resistências em torno daquilo que poderia ser descrito como um embate entre uma perspectiva legal-institucional que foca a responsabilidade da gestão exclusivamente nas escolas, por meio de um aparato técnico de gestão que vem do mundo corporativo gerencial e, numa outra perspectiva, como lugar que potencializa a democratização do espaço escolar ao favorecer o debate de forma ampla e plural sobre as questões político-pedagógicas (Aguiar, 2009). Nesse sentido, a deliberação na escola, nos dispositivos de participação, seria campo de disputas, não sendo o seu sentido uma essencialidade dada de antemão. Por isso, a importância de assunção desses espaços ao desburocratizá-los e vinculá-los as ações existentes na comunidade e na cidade.

(...) O conselho escolar constitui uma instância colegiada que possibilita a construção de referências comuns a partir de óticas diferenciadas sobre papel da escola e a forma de resolver os problemas do seu cotidiano. A assunção de responsabilidades de

---

<sup>22</sup> Os conselhos populares, de acordo com Gohn (2007, p.65-82), foram experiências que enfatizavam a organização de coletivos na autogestão das fábricas, dos sindicatos, dos partidos, das cidades e mesmo do Estado.

forma coletiva sinaliza para uma cogestão da escola. E a possibilidade de exercitar a gestão democrática como espaço de decisões coletivas e de responsabilidade compartilhadas (AGUIAR, 2009, p178).

Nessa perspectiva, acreditamos que a organização da escola, criada a partir dos inúmeros embates situados no âmbito da elaboração das políticas públicas e do cotidiano escolar, apresenta conquistas fundamentais que nos fortalecem na defesa do interesse público. Compreendemos que a comunidade escolar pode compor a construção de alternativas de educação de qualidade, de garantias de gratuidade, de democracia, etc. (Werle, 2003, p.46).

No contexto das escolas do campo o conselho escolar é algo ainda muito recente e com pouca penetração na comunidade escolar. Ele vem sendo implantado no Curimataú paraibano não por vontade política dos gestores locais de legitimar outros espaços de deliberação democrática, mas, predominantemente, em função de uma contrapartida ao assumir o Programa Escola Ativa com o governo federal. Embora o programa apresente um material técnico e didático específico de suporte para essa ação, assim como, uma proposta de formação dos docentes para adequação ao programa,<sup>23</sup> de fato, tem prevalecido uma compreensão do paradigma organizativo e deliberativo das escolas da cidade. Assim, as características que singularizam o campo como as distâncias entre os sítios e a escola, o convívio comunitário definido em função das semeaduras e colheitas, dos períodos de seca e chuva, as festividades, etc. são, em boa medida, negligenciados. Nesse sentido, Gracindo (2006) afirma:

O conselho escolar, em especial, poderia funcionar como núcleo para socialização, discussão e construção de trabalhos coletivos da escola e da comunidade. As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade de professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Dessa forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (p.46).

Enfatizamos que o conselho escolar no campo alcançará legitimidade quando for transformado pelo coletivo escolar. Portanto as manifestações comunitárias devem

---

<sup>23</sup> Não temos como objetivo neste trabalho discutir a proposta de implantação dos conselhos escolares no Programa Escola Ativa e seu respectivo material pedagógico.

ser dispositivos fundamentais para singularizar esses lugares de deliberação política. Caso contrário, eles se tornarão espaços burocráticos, chancelados para reproduzirem as normas da direção.

Nas vivências que tivemos, em nenhum momento a comunidade identificou o conselho escolar como instância conhecida ou legítima na vida escolar. Destacando que esse lugar deliberativo estava suspenso há dois anos,<sup>24</sup> consideramos que ele impactou pouco e negativamente, não somando aos esforços de potencializar os processos participativos e deliberativos.

No final do período letivo, as pendências relativas à última gestão do conselho escolar tinham sido resolvidas e a reinstalação ocorreu com boa participação da comunidade escolar. Todos os segmentos estavam representados, sobretudo, com um comparecimento significativo dos pais que narraram a diminuição voluntária da jornada de trabalho nesse dia<sup>25</sup> para estarem presentes na reunião.

No preâmbulo da reinstalação, nas argumentações do coordenador do dia e responsável por esse processo na cidade, ficou explícito o tipo de orientação que pautava aquele ato.

Todos os conselhos são empresas. Uma associação sem fins lucrativos. Ele recebe o recurso (...) ele tem que informar aos órgãos de controle para onde foi este dinheiro (...). O presidente do conselho tem o nome informado da Receita Federal (...). É uma empresa e senão prestar contas pode ser multado.

Mas, mesmo considerando essa orientação, as fagulhas desterritorializantes e desejosas de participação, por parte dos pais/responsáveis, já desformalizavam o processo ao se manifestarem indicando as diferentes temáticas que gostariam que o conselho tratasse. Então, num turbilhão de afirmações e perguntas, assumem provisoriamente a coordenação para se posicionarem sobre a escola dos seus filhos.

Eu dou orientação a ela, minha filha – do jeito que você está em casa – boazinha, na escola você também deve ficar assim, porque você vai estudar para ser educada e não desrespeitar os outros. Agora para isso eu venho deixar ela na escola às 13h e às 16h venho pegar (...) e quero encontrar a professora quando eu vier (Mãe de aluno).

---

<sup>24</sup> Segundo a Secretaria de Educação e a comunidade escolar, o conselho dessa escola ficou inativo por alguns anos devido a irregularidades na prestação de contas.

<sup>25</sup> Dezembro é a época de colheita do caju e parte não desconsiderável dos pais são contratados para exercerem essa atividade ou, da mesma forma, realizam essa função em suas “próprias” propriedades.

Aqui tinha hortaliças (...) dava muita cenoura, beterraba, pimentão, coentro. Tinha de tudo aí na merenda (Mãe de aluno).  
Nós tínhamos uma geladeira aqui, foi tirada para fazer a reforma (na escola), depois não voltou mais (mãe de aluno).  
E a farda das crianças? (Mãe de aluno).

São afirmações enfáticas que desorganizam o protocolo de instalação do conselho escolar. Considerando que a secretária de educação estava presente, comentar difusamente sobre as questões prementes era estratégico naquele momento. Daí afirmações que passam pela indisciplina e segurança na escola, pela orientação da mãe às professoras para que acompanhem as crianças no horário de entrada e saída. Comentários sobre a antiga horta na escola a qual enfatizam a insuficiência da merenda, muitas vezes, reduzida a biscoitos com café, destacando que os alimentos perecíveis não poderiam ser acondicionados pelo fato de a geladeira ter sido levada para outro lugar, sob o pretexto de reforma. E a própria reivindicação da farda, pois, em alguns anos letivos a compra ficava a cargo dos pais, que eram penalizados em virtude do baixíssimo orçamento doméstico que possuíam.

Transcorridos alguns meses, depois de idas e vindas, finalmente a diretora presidente do conselho conseguiu registrar a ata no cartório e ativar a conta bancária. Numa primeira reunião do conselho, após esse longo trâmite, eles tiveram a notícia que o montante do ano anterior já não poderia ser liberado e o do ano corrente somente seria depositado no decorrer do segundo semestre. Presenciamos uma ótima oportunidade de desconstrução do modelo de conselho gerencial. Eles perceberam que não tinham mais nada a fazer se seguissem essa lógica pecuniária que culpabiliza a escola por uma suposta má gestão financeira. Nesse dia, além das três diretoras do conselho, outros pais estavam presentes e uma série de reivindicações político-pedagógicas foram encaminhadas ao executivo municipal, as quais estavam pautadas por temas que passavam pelo transporte, pela merenda, pela estrutura física da escola, pelo não acompanhamento pedagógico, dentre outros.

Compreendemos que não existe uma omissão dos sujeitos sociais em relação a esse *novo* lugar de deliberação e, sobretudo, em relação à escola, embora, certamente, não desconsideremos as muitas fragilidades oriundas desse tipo de manifestação. A presença significativa na instalação e as argumentações indicam a

vontade de deliberação, mesmo que o conselho ainda represente algo não enraizado ao local.

Esse lugar de deliberação só alcançará efetividade se a burocratização, as interdições e o controle forem enfrentados possibilitando a reinvenção constante das estruturas de participação e do próprio conselho escolar.

### **Algumas considerações finais**

O modelo jurídico universalizado que serve de suporte para a implantação dos processos deliberativos torna-se empecilho e cria interdições participativas. Como por exemplo, os muitos atos documentais, a responsabilização comercial, financeira e bancária. Em geral, a comunidade escolar se sente distanciada desse protocolo que faria o conselho escolar funcionar. Logo, não assume esse lugar deliberativo. Seria preciso uma simplificação desses procedimentos ou mesmo a criação de uma rede de suporte técnico nas secretarias para que ela fosse desincumbida de determinadas funções burocráticas.

Esse suporte efetivo da secretaria não deve significar uma perda da autonomia na gestão pedagógica e financeira nas escolas. O desafio está em enfrentar a concepção de gestão gerencial a qual culpabiliza a escola por uma possível má gestão, situando-a no campo do empreendedorismo, inclusive, para captar recursos na esfera privada. Dessa forma, há nessa vertente uma intencionalidade de despublicização da escola ao não garantir uma presença efetiva do Estado no financiamento da escola pública. Como também, fomentar a radicalização da expressão democrática requer a assunção do espaço público pelo coletivo, situando o conceito de qualidade educacional à referência social.

Outro aspecto, como consequência do anterior, diz respeito à valorização do elemento político-pedagógico no conselho escolar. A desburocratização seria um passo fundamental para potencializar a politização desse espaço. E para isso não podemos impor estruturas rígidas. O conselho escolar deve ser atravessado pelas ações sociais já existentes na região e ganhar sentido pela assunção dos sujeitos comunitários via experiências significativas locais. Isto é bem diferente de instalá-lo num determinado dia com feitura de uma ata, eleição de representantes por segmentos e a escolha de

uma câmara diretiva. O conselho escolar pode e deve ser muito mais que isto. Sendo assim, os próprios servidores, professores e auxiliares, devem comungar desse pertencimento ao lugar, para mediar esse processo de (re) encontro da escola com a comunidade. O conselho escolar não deve substituir nem promover os movimentos populares, mas deve ser dispositivo de fortalecimento das concepções e ações existentes ou, de forma mais precisa, ele também deve ser lugar onde a expressão múltipla da comunidade pode se realizar.

## Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Conselhos Escolares. Espaço de Gestão da Escola. **Esforce. Retratos da Escola/ Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação**. Brasília, v.3, n.4, jan/jun 2009.
- DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular. Movimentos sociais e participação no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. Conselho Escolar e a Educação do Campo. **Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**, n.9, Brasília: MEC/SEB, 2006.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <[http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola\\_ativa/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage](http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage)>. Acessado em: 01/4/2013.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas**. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v.23, n.4, dez de 2003.
- \_\_\_\_\_. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise**. Versão mimeo, 2007.
- MELLUCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MENEZES, Ana Célia Silva e ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo contextualizado e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. In: Caderno Multidisciplinar. Educação do semiárido brasileiro: currículo, contextualização e complexidade elementos para se pensar a escola no semiárido. V1, n4 – Juazeiro/ BA: Selo Editorial – RESAB, 2007, p. 33-47.
- PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do movimento camponês na Paraíba: das ligas aos assentamentos rurais**. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2009.
- TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.27, n.2, jul./dez. 2002, pp. 47-57.



TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

# NOMES PRÓPRIOS: FORMANDO PALAVRAS E IDEIAS O NEOLOGISMO NA ANTROPONÍMIA<sup>26</sup>

Rosane Tesch de Oliveira (UERJ)<sup>27</sup>

## RESUMO

A língua constitui um patrimônio cultural imaterial de extrema importância para a identidade e cultura de um povo. O léxico da língua portuguesa está em constante transformação e o processo criativo popular tem na formação de nomes próprios um exemplo dessa dinâmica. Com base neste contexto, um dos objetivos do presente trabalho é identificar, por meio de estudo de casos, fatores que contribuíram para a escolha de antropônimos no bairro de Ipanema, Rio de Janeiro, a partir de duas realidades distintas em um mesmo espaço geográfico: uma Creche Municipal e uma Creche-Escola Particular.

Palavras-chave: Afetividade, Cultura, Língua, Antropônimos

## ABSTRACT

The language is an intangible cultural heritage of importance to the identity and culture of a people. The lexicon of the Portuguese language is constantly changing and the formation of popular names is an example of this dynamic process. Based on this background, this work aims to identify, through case studies, factors that contributed to the choice of own names in Ipanema, Rio de Janeiro, from two distinct realities in the same geographical area: a Municipal Creche and a Private School.

Keywords: Affectivity, Culture, Language, own names

## 1. Introdução

<sup>26</sup> Artigo apresentado e publicado nos Anais do XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

<sup>27</sup> Graduada em Letras Português, Hebraico, Alemão e Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e pós-graduada em Arte e Cultura pela Universidade Cândido Mendes – UCAM. E-mail: rosanetesch@gmail.com

"Sendo a língua um patrimônio de toda uma comunidade linguística, a todos os membros dessa sociedade é facultado o direito de criatividade léxica." (ALVES, 1994, p.6)

Há a ideia de que pessoas de classes menos favorecidas economicamente no Brasil “criam” nomes próprios por desconhecerem as normas gramaticais da língua materna. Em uma pesquisa anterior sobre a criação de nomes próprios no Brasil (TESCH, 2010), contudo, foi possível demonstrar que grande parte destas criações são perfeitamente possíveis na língua portuguesa e que os neologismos ocorrem, sobretudo, pelo processo de composição por aglutinação e por justaposição, como nos exemplos *Mílrís* e *Írilton*, formados a partir dos prenomes Milton e Íris (idem, p.74 e 75). Quanto à relação entre classe social e criatividade na composição dos nomes o estudo ainda carecia de análise, pois a mesma não foi considerada na coleta de dados.

Neste artigo, o objetivo principal ainda não é apresentar dados comparativos sobre a classe social e a criatividade do falante na formação de antropônimos, o que não invalida o fato de que alguns números da pesquisa<sup>28</sup> atual apontam para esta direção, mas sim problematizar algumas questões como: Que conhecimento formal da língua portuguesa as pessoas que criam/criaram antropônimos têm? Que sentimentos são emprestados a esta criação? Em que proporção o inatismo pode ser considerado no modo de criação deste grupo de falantes?

Para responder a estas e outras perguntas que surgiriam com o andamento da pesquisa de 2010 foram selecionadas duas creches situadas no bairro de Ipanema, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, a primeira pertencente a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e que atende crianças da primeira fase da Educação Infantil (6 meses a 4 anos), aqui chamada “Escola A”, e a segunda, uma creche-escola particular que atende crianças da Educação Infantil (creche e pré-escola) ao ensino médio, aqui chamada “Escola B”. Sendo assim, o objetivo em destaque neste recorte da pesquisa passou a

---

<sup>28</sup> Pesquisa para elaboração de pré-projeto de Mestrado para ingresso no Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração: Linguística do IL/UERJ, Linha de Pesquisa: Linguagem, Sociedade e Cognição.

ser identificar fatores que contribuíram para a escolha de antropônimos (nomes próprios/prenomes) a partir de dados coletados nestas duas unidades escolares<sup>29</sup>.

A hipótese é de que, quando criados ou escolhidos por um responsável direto pela criança, os prenomes revelam fortes traços de afetividade, acima de outros fatores como influência da mídia, estrangeirismos, moda etc.

Para confirmar ou não esta hipótese o método de pesquisa escolhido foi a coleta e análise dos nomes das crianças matriculadas nas instituições no ano de 2012; aplicação de questionários e entrevistas com os responsáveis (de preferência com o responsável pela escolha do nome da criança); análise quantitativa dos questionários e qualitativa das entrevistas.

## 2. Algumas considerações

Parte das concepções sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, quando confrontadas, revelam interessantes caminhos que se cruzam a partir de aplicações de uma ou outra forma de pensamento no universo da criação dos antropônimos. Sobretudo quando os dados são delineados a partir da proposta behaviorista de uma linguagem composta por um conjunto de comportamentos (PAVEAU, 2006) e pela suposição de inatismo que permeia a gramática gerativa (CHOMSKY, 1994).

Ao acreditar que o inatismo vem de uma herança genética própria do ser humano, Chomsky (1994) revela um sujeito que possui uma capacidade para a linguagem e a desenvolve no decorrer do tempo, podendo, portanto, ocorrer o desenvolvimento tanto em crianças como em adultos não alfabetizados. Neste ser biológico proposto pelo gerativismo a existência de uma mente apta ao aprendizado é o que torna este ser criativo e que possibilita a descrição das transformações ocorridas entre o seu saber internalizado das regras (finitas) e a geração de novas palavras ou falas (infinitas).

Já na concepção social, apresentada com maior força no behaviorismo de Skinner (PAVEAU, 2006), o processo de aprendizagem sofre influência do meio e o

---

<sup>29</sup> Para haver equiparação quanto às idades e, conseqüentemente, situar os nomes em um contexto histórico-social foram efetuados estudos de casos apenas no segmento da Educação Infantil com crianças entre 2 e 4 anos.

conhecimento dos sujeitos provém da experiência. O falante/criador dos prenomes, neste caso, estaria situado entre o estímulo (ambiente) e o reforço (outros falantes), independentemente de ter ou não uma capacidade inata para gerar novos antropônimos.

Criação ou imitação? Será que os estímulos sentidos, a exposição à linguagem, o meio sociocultural não poderiam realmente demonstrar uma evolução natural da linguagem em um ser que está predisposto geneticamente? Até que ponto a criação espontânea é fruto do ambiente ou possui bases inatas? Como se comporta este sujeito criativo exposto a um ambiente, mas que traz em si sentimentos próprios da natureza animal?

Do latim *affectus*, a palavra “afeto” tem por significação tocar, comover o espírito, unir, fixar, ligar, sempre com relação a um sujeito e ao que a ele está relacionado, mas não é exclusivo do ser humano. Afetar também significa uma ação e não apenas um sentimento, aparecendo com uma posição ambivalente, que pode ir de um sentimento de amor a um sentimento extremo de ódio.<sup>30</sup>

Exemplos de como este sentimento de afetividade pode ser reconhecido em vocábulos na língua portuguesa estão, por exemplo, em processos de formação de palavras com afixos indicadores de diminutivo, tanto no que tange a aspectos positivos quanto negativos (LOURES, 2000). Exemplos que podem ser trazidos para o campo da antroponímia estão em Ros-ita, Teres(z)-inha e Eli-ete.

Ao apresentar estas questões, a ideia aqui é mostrar que quando falamos do social, do cultural, do formal, do informal, o espaço estará sempre aberto para o novo, e a língua faz parte deste contexto, ela não é estática, não é imutável, e mesmo aqueles que ainda hoje querem a rigidez de uma gramática formal e sem aberturas, desconsideram um passado que já rompeu com essa rigidez inúmeras vezes, pois este passado é todo permeado por processos evolutivos das palavras.

Não se pode negar a necessidade de facilitar a pronúncia e agilizar o discurso que impera na linguagem oral. Um discurso que segue, hoje, a velocidade de pensamento e ação que possibilitam as novas tecnologias e que ao mesmo tempo em

---

<sup>30</sup> NOCENTINI, A. Dicionario etimologico della língua italiana. Mondadori Educatio, 2010.

que é complexificado pela interdisciplinaridade e pela transdisciplinaridade precisa ser ágil, simples e direto.

### 3. Do português ao inglês: um pequeno passeio

“Obsessivos ou não, pais e mães querem crer que é grande a diferença que fazem quanto ao tipo de pessoa que o filho pode se tornar.(...)”. Este trecho foi extraído do livro “Freakonomics – O lado oculto e inesperado de tudo o que nos afeta”, uma coletânea de estudos do jornalista Stephen J. Dubner e do Economista Steven D. Levitt<sup>31</sup>. Embora polêmico em sua concepção, o livro traz alguns casos que servirão para ilustrar o fenômeno da criatividade linguística, ou de uma de suas variantes, em alguns locais nos Estados Unidos. O capítulo em que aparecem estes casos é intitulado “Pais perfeitos, parte II, ou: uma Roshanda seria tão doce se tivesse outro nome?” Os casos são de “criações” e registros dos nomes Winner e Loser Lane, Temptress e Amcher.

O primeiro caso é de dois irmãos cujo pai decidiu, após o nascimento de vários outros filhos, chamar o penúltimo de Winner (vencedor) e o último de Loser (perdedor). Aparentemente, o primeiro foi chamado de Winner para realmente se tornar um vencedor, conforme desejo e esperança do pai, enquanto ao segundo foi atribuído o nome Loser como uma espécie de brincadeira, embora ninguém saiba ao certo. O fato é que quatro décadas depois Loser Lane aparece formado pela Universidade Lafayette da Pensilvânia e sargento do Departamento de Polícia de Nova York. Winner Lane, ao contrário, soma prisões por assalto e violência doméstica entre outros delitos.

O segundo caso é de uma menina chamada Temptress (provocadora) cujo nome lhe foi atribuído pela mãe por conta de uma jovem atriz que estrelava um programa de televisão, mas que, na verdade, se chamava Tempestt. O nome foi entendido errado pela mãe, que só descobrira o fato mais tarde, assim como o significado do nome Temptress.

---

<sup>31</sup> LEVITT, S. & STEPHEN, J. D. Freakonomiks – O lado oculto de tudo o que nos afeta. Coletânea de Estudos. Campus, 2005.

Já o terceiro se refere a um rapaz que recebera o nome da primeira coisa que os pais viram ao chegar ao hospital. Amcher representa as iniciais de Albany Medical Center Hospital Emergency Room.

As situações colocadas no texto mostram, em parte, motivações que cercam a escolha de nomes/prenomes e abrem um espaço subjetivo para se pensar acerca do quanto uma destas escolhas pode ou não afetar a vida de um indivíduo. Escolhidos intencionalmente ou ao acaso, não há dúvidas de que o contexto histórico, social ou cultural pode influenciar nestas construções. Mas, que outros fatores compõem esse processo? Vale lembrar que, atualmente, a discussão sobre criações linguísticas no campo da antroponímia está muito mais exposta na mídia e que, na maioria das vezes, a postura assumida é de uma crítica negativa e da tentativa de incorporar o rótulo da “ausência de cultura e/ou conhecimento” como principal motivador destas criações.

#### **4. Etapas da pesquisa**

##### **4.1. Coleta de dados para classificação dos prenomes**

Inicialmente foram coletados dados para análise e classificação dos prenomes a partir das pautas de presença das escolas. A classificação foi baseada no processo de formação dos vocábulos e suas formas de ampliação de um vocabulário (RIBEIRO, 1996).

A coleta e análise dos prenomes apontaram para os seguintes resultados<sup>32</sup>: 19,5% dos prenomes foram classificados como estrangeirismos (ex.: Will, Wendell, Robert); 3,5% apresenta letras duplicadas (ex.: Annalys, Mirella, Myllena); 19,5% dos prenomes são compostos (ex.: Ágatha Victória, Pedro Henrique, Francisco Rafael); 2,0% tem a grafia modificada (ex.: Derick, Rhyana, Laylla); em 10,5% há o uso das letras *k*, *w* e *y* (ex.: Kelvyn, Karolayne, Aylla); 35,5% representa nomes considerados tradicionais/simples (ex.: Francisca, Gustavo, Samuel); 9,5% pode ser considerado neologismo (ex.: Cleisley, Wicley, Weberson).

---

<sup>32</sup> As ocorrências não são excludentes, podendo aparecer mais de 1 fenômeno no mesmo nome/prenome. No total foram classificados 150 (cento e cinquenta nomes/prenomes) na primeira amostragem.

## 4.2. Aplicação do questionário

A aplicação do questionário teve como objetivo buscar respostas para as seguintes informações sobre os responsáveis pelas crianças: nome completo, sexo, idade, profissão, nível de escolaridade, grau de parentesco com a criança, naturalidade (própria e da família), endereço.

Os resultados foram revelados com os seguintes percentuais: 51% do total de responsáveis respondeu ao questionário, sendo: 2,6% de pessoas do sexo masculino (M) e 77,4% de pessoas do sexo feminino (F); 0,7 % possui nível superior, 44% formação no ensino médio, completa ou incompleta, e 41% formação no ensino fundamental, completo ou incompleto; 31,6% declarou ser oriundo de outro estado e 68,4% natural do estado do Rio de Janeiro; a faixa etária de quem respondeu ao questionário está entre 18 e 48 anos.

## 4.3. Entrevistas

Nesta etapa, foram entrevistadas 76 (setenta e seis) pessoas nas duas creches. As entrevistas foram realizadas, sobretudo, com pais, mães, avós ou tios-as. As perguntas comuns a todos incluíram as seguintes questões:

- a) Quem escolheu o nome da criança? Mais alguém ajudou?
- b) Como foi o processo de escolha?
- d) A criança tem irmãos? Qual a idade e o nome de cada um?
- e) Qual o nome do outro responsável?
- f) Se tivesse outro filho usaria o mesmo processo para a escolha do nome?

## 5. Alguns casos para reflexão

Dentre os nomes/prenomes que permaneceram presentes em todas as etapas da pesquisa, há alguns casos interessantes para reflexão. Vejamos alguns deles:

Paulo César (2 anos)



O nome Paulo César foi escolhido pela mãe para combinar com Júlio César, irmão de Paulo que tem a idade de 3 anos. Paulo César tem, ainda, outros dois irmãos chamados Weverton, 10 anos, e Wesley, 9 anos. Aqueles nasceram no Rio de Janeiro e estes nasceram em Brasília, frutos do primeiro casamento da mãe. Neste primeiro casamento o pai escolheu os nomes por conta do sobrinho que se chamava Weberson.

#### Wendell (2 anos)

O prenome Wendell foi escolhido pelo pai para que iniciasse com a mesma letra do seu próprio nome, Washington. Os irmãos do pai de Wendell chamam-se Cleisley, 19 anos, Cleide, 38 anos, Cleison, 29 anos, e Cleice, 21 anos, que tem um filho chamado Wicley.

#### Yuri (2 anos)

A madrinha ficou com a incumbência de escolher o nome quando a criança nasceu. Após a realização de 3 exames de Ultrassom que apontavam para o nascimento de uma menina e para a qual a mãe escolhera o nome Kesley Victória, o nascimento inesperado de um menino fez com que ela deixasse a escolha do nome para a madrinha, que segundo a mesma a criou como filha.

#### Ágatha (3 anos)

A mãe escolheu o nome em homenagem a uma romancista da qual é fã. Ágatha não tem irmãos e a mãe chama-se Canaã<sup>33</sup>, nome extraído da Bíblia e que denominava a região onde, hoje, se encontra o Estado de Israel. O pai da Ágatha chama-se Weverton.

#### Karolayne (3 anos)

---

<sup>33</sup> Aqui o nome apresenta duas grafias, conjuntamente, Canaã e Canaan.

A mãe escolheu Kerolayne, mas não lembra como surgiu a ideia do nome, lembra apenas de ter pedido ao marido para incluir as letras *k* e *y* na grafia. No cartório, no entanto, não foi permitido o registro de Kerolayne, sendo dada, supostamente pelo escrevente do cartório, a sugestão de Karolayne, que foi prontamente aceita pelo pai da criança. A mãe também relatou que em conversa com a comadre haviam sido cogitados os nomes Cristal e Pérola, mas foram descartados. Karolayne tem um irmão chamado Kauã.

#### Myllena (4 anos)

O pai (Wellington) escolheu o nome em homenagem a uma tia que havia perdido uma filha durante a gravidez. A mãe, Renata, tinha preferência por Mirella. Segundo ela, a escolha se devia a uma personagem de novela da Rede Globo que tinha como principais características ser bonita e de personalidade forte.

#### Will (2 anos)

O pai (Denis) escolheu. Segundo seu relato, ele lia e escrevia nomes até que optou por Will, antes mesmo da gravidez da esposa.

#### Brenda (2 anos)

A mãe (Andressa) escolheu o nome Brenda quando tinha 12 anos de idade, atualmente ela está com 18. A mãe não lembra de onde ouviu o nome, lembra apenas que a outra opção seria Kauany, que acabou ficando para a irmã, que nasceu antes. Brenda tem um irmão chamado Bruno, mesmo nome do pai.

#### Samuel Edvis (2 anos)

A mãe (Silvania) escolheu um nome bíblico que começasse com *s*, como o seu. O segundo nome, Edvis, foi escolha do avô e é também o segundo nome do pai e de

um irmão, Miguel. Samuel tem outro irmão chamado Enzo, que não possui o nome Edvis. As escolhas Miguel e Enzo foram pensadas em função de seus significados, anjo e príncipe, respectivamente.

#### Kauê (3 anos)

O prenome Kauê foi uma escolha do pai para combinar com o nome da irmã da criança, Kauany.

#### Thauã (3 anos)

O nome Thauã foi escolhido pelo irmão João Paulo, de 7 anos. Segundo a mãe, o outro irmão, João Ricardo, de 11 anos, gostava de uma menina da escola que chamava-se Tuane. Como não havia planejado a gravidez, a mãe deixou que João Ricardo escolhesse o nome de João Paulo e da irmã Tuane (6 anos). João Paulo foi escolhido em homenagem ao Papa João Paulo II.

#### Sophia Augusta (2 anos)

A mãe (Débora) escolheu o primeiro nome, Sophia, e acrescentou o segundo, Augusta, em homenagem à avó da menina. O *ph* seria para acompanhar o nome do pai, Ralph, que foi escolhido pelo avô de Sophia como uma homenagem a um grande amigo.

## 6. Considerações finais

Apesar de a pesquisa demonstrar uma grande mudança na escolha de nomes próprios/prenomes desde a primeira coleta de dados iniciada em 2000<sup>34</sup>, quando as criações de nomes próprios ou neologismos antroponímicos envolviam um conjunto maior de nomes

---

<sup>34</sup> A Criação de Nomes Próprios no Brasil – O Neologismo na Antroponímia, monografia apresentada como condição parcial para aprovação na graduação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

compostos por aglutinação e por justaposição, resultado da junção de nomes de familiares próximos, ainda assim é possível afirmar que a afetividade está presente na maior parte dos processos e decisões de escolha destes antropônimos. A nova pesquisa também apontou para dois caminhos que estão sendo marcados paralelamente: o primeiro evidencia a mudança do paradigma de construção de neologismos referenciados, mesmo que inconscientemente, na estrutura de formação de palavras da língua portuguesa para uma criação linguística supostamente influenciada pela língua inglesa; o segundo aponta para uma tendência a adotar as formas e padrões da norma culta da língua portuguesa para escolher nomes considerados não só tradicionais, mas com características que os inclui em camadas sociais consideradas mais elevadas.

Além da coleta de informações, durante a entrevista foi proposto um jogo com os entrevistados. A ideia inicial era utilizar um “Jogo de Formação de Palavras” como mais um instrumento de pesquisa. Na realização do jogo foram oferecidos aos entrevistados elementos formadores de palavras (elementos mórficos) como radicais, prefixos e sufixos. O objetivo do jogo é permitir que sejam observadas construções de palavras de acordo com a criatividade e conhecimento, ou desconhecimento, prévio do jogador sobre o processo de formação de palavras na língua portuguesa. O resultado deste experimento abriu mais alguns caminhos e será mostrado em uma nova oportunidade.

## Referências

- ALVES, I. M. **Neologismo, Criação Lexical**. São Paulo: Ática, 1994, 2ª edição.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, 37ª edição.
- CHOMSKY, N. **O Conhecimento da Língua: sua natureza, origem e uso**. Portugal: Caminho, 1994.
- KENEDY, E. **Gerativismo**. In Mario Eduardo Toscano Martelotta (Org). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2008.
- LOURES, L. H. **Cursos morfológicos com função expressiva em português e francês**. Tese de Doutorado em Linguística - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.
- LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averbug. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- PAVEAU, M. A. **As Grandes Correntes da Linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Paulo: Clara Luz, 2006.
- RIBEIRO, M. P. **A Gramática Aplicada da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Metáfora, 1996, 9ª edição.
- TESCH, R. **A Criação de Nomes Próprios no Brasil – o neologismo na antroponímia**. Rio de Janeiro: Livre Expressão. 2010.

## GÊNEROS DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PRÁTICAS E BRINCADEIRAS

Natasha Pitanguy de Abrantes<sup>35</sup>

### Resumo

Neste artigo nos propomos a relatar, a partir de cenas de prática e narrativas de brincadeiras, experiências sobre a linguagem escrita e os modos de vivenciá-las nos espaços de educação infantil, tendo como referência o trabalho com os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) e seus suportes. O texto aborda a investigação sobre a relação dialógica entre brincadeiras e experiências com os gêneros do discurso, revelando que nas ações das crianças, desde cedo, há uma busca por compreender e participar da cultura linguística.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; práticas de leitura e escrita; gêneros do discurso; brincadeiras.

### Abstract

In this article we propose to report, from practical scenes and description of play, experiments about written language and the ways to experience it in spaces of childhood education, having as reference the work with discourse genres (Bahklin, 2003) and their supports. The text covers the research on the dialogic relation between playing and having experiences with the discourse genres, revealing that in children's actions, since early, there is a search for understanding and participating of the linguistic culture.

**Keywords:** Children Education. Practice reading and writing. Discourse Genres. Play.

<sup>35</sup> Professora de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro,; graduada em pedagogia (UERJ e pós graduanda do Curso de Especialização Docências na Educação Infantil UFRJ. naty\_abrantes@hotmail.com

## Introdução

O ser humano carrega, além das marcas do biológico, características históricas, sociais e culturais. Estas características, que extrapolam o natural, se fazem presentes no ser humano por este se constituir na e pela linguagem. É através dela, na interação com os muitos outros, nos diversos contextos, que o ser humano vai tendo contato com a cultura, produzindo-a e sendo produzido por ela, criando e recriando o mundo à sua volta, expressando-se, comunicando-se, pensando e agindo com a fala, os gestos, através da brincadeira, pela escrita, dentre outros modos. (BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 1995).

Neste artigo, trago uma reflexão sobre o espaço da linguagem escrita na educação escolar da primeira infância. Para tal, analiso as práticas cotidianas de uma determinada instituição de Educação Infantil, apostando no trabalho com os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) e seus suportes como uma possibilidade de se vivenciar, seja em *situações reais* ou em *contextos simulados* (BATISTA, 2011), esta escrita tal como ela está no mundo, não descarregando-a de seus plenos significados e funções sociais e históricas.

Para que o diálogo com o leitor deste artigo possa ser tecido, escolhi utilizar os relatos de prática retirados dos Cadernos de Registro de três turmas de Maternal II, feitos por mim nos anos de 2012 e 2013 em uma Creche Municipal do Rio de Janeiro, instituição esta na qual atuei/ atuo como professora de educação infantil destas respectivas turmas. Esses relatos revelam práticas reais do uso dos gêneros e seus suportes no cotidiano da Educação Infantil. Destaquei também cenas de brincadeiras como uma das formas de se *observar como a criança significa o mundo, expressando-o nessas práticas* (GOUVÊA, 2007), revelando que desde a mais tenra idade a criança realiza questionamentos sobre a linguagem escrita e demonstra conhecer, fazer o uso e buscar compreender mais amplamente como esses diversos gêneros e suportes são vivenciados na creche e fora dela, constituindo-se, assim, enquanto seres de linguagem, produtores de linguagem.

**Tecendo diálogos e investigando as interações entre as crianças: a linguagem escrita, seus gêneros e suportes na Educação Infantil**

A linguagem escrita está intensamente presente em nossa sociedade e dela fazemos uso para dar conta de grande parte de nossas ações, permitindo-nos participar das práticas sociais de leitura e escrita que permeiam as relações entre os homens nas sociedades letradas. Dela utilizamos para nos informar, orientar, comunicar, divertir, dentre outros usos em diversas situações do nosso cotidiano.

Tal linguagem, tão presente em nossa sociedade, nas diversas práticas cotidianas, não deveria poder ficar ausente nos espaços da Educação Infantil, mas perguntamos qual o tempo e o espaço efetivamente dedicados à linguagem escrita na Educação Infantil? Quais são as possibilidades de trabalho com a escrita como uma possibilidade de prática pedagógica na Primeira Infância? Como privilegiar, no cotidiano, uma prática que considere a criança como um sujeito de direitos, atuante em seus processos de aprendizagem e que reflète dentre outros objetos também sobre a leitura e a escrita? Como vivenciar os diversos gêneros e suportes no cotidiano da Educação Infantil, seja em situações reais ou em contextos simulados? De que forma pensar sobre os gêneros do discurso pode extrapolar a linguagem escrita e incluir e favorecer as dimensões do oral, das interações escolares e, principalmente, a brincadeira? Como potencializar a brincadeira como experiência de cultura e a brincadeira como experiência de/com a linguagem escrita? E, ainda, o que se revela de conhecimento da linguagem escrita, dos gêneros do discurso e dos suportes textuais na brincadeira?

As crianças, antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever, mesmo que ainda não saibam codificar e decodificar, escrever silábica ou alfabeticamente, realizam descobertas sobre a língua escrita, vivenciando situações reais de seu uso por estarem vivendo em uma cultura letrada. Se nas interações com os sujeitos da cultura ela participa de situações em que se torna necessário, por exemplo, ler um jornal para se informar sobre determinado acontecimento, ler uma receita para fazer um bolo, se divertir ou se emocionar com a leitura de um livro, confeccionar um convite ou produzir uma história, ela está tendo contato com diversos tipos de textos, apropriando-se progressivamente dos seus usos e funções, das estruturas próprias de cada gênero textual e suas especificidades, vivenciando os *propósitos que organizam a*

*leitura* (BATISTA, 2011), ou seja, os muitos usos e funções da leitura, alternados conforme nossos objetivos, suportes, gêneros e interlocutores.

Torna-se, pois, possível e produtivo trazer para o cotidiano da Educação Infantil esta escrita social com toda a riqueza e diversidade com que ela se encontra fora da escola, em *contextos reais* ou em *situações simuladas* (BATISTA, 2011) com o objetivo de que as crianças questionem e reflitam sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre o ler e o escrever, a partir das muitas vivências e experiências, dentre elas a brincadeira, com os diversos gêneros e suportes. Em diálogo com BRITTO (2004, p.17):

É à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita, que ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela.

O objetivo desta pesquisa é tecer um diálogo, buscando investigar modos de potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de vivências de situações reais/simuladas do uso da língua no cotidiano. Pretende-se, ainda, investigar a brincadeira nestes espaços, compreendendo-a como uma fazer criador, revelador e transformador, a partir da observação e registro de cenas, e o que elas revelam das relações estabelecidas entre a criança e a linguagem escrita, especialmente, a sua relação com os diversos gêneros e suportes. *No brincar, a criança se interroga sobre o mundo no qual ela se situa* (GOUVÊA, 2007), significando a cultura e construindo experiências, revelando neste brincar o que conhece do mundo e como ressignifica-o, estabelecendo um paralelo com a linguagem escrita, no brincar, a criança revela o que conhece dela, trazendo seus usos para a brincadeira, significando-a e ressignificando-a nesta ação com autoria, produzindo cultura e sendo produzido por ela.

Organizei estratégias de ação e observação nas quais se fez o uso da linguagem escrita de modo a contribuir para a formação do leitor pleno e também para a reflexão sobre as interações das crianças, *aqui e agora* (DAHLMERG, MOSS E PENCE, 2003), com a linguagem escrita. As crianças eram percebidas enquanto sujeitos de linguagem, vivenciando *aqui e agora* a linguagem escrita, as diversas práticas de escrita no mundo, constituindo, assim, sentido e significado para este leitor/ escritor que interage com a língua escrita, conforme indica Antonio A. Batista (2011, p. 18):



com as características dos modos de construir significados por meio da língua escrita, especialmente com a sintaxe da escrita, com os deferentes gêneros de textos, com os propósitos que buscamos alcançar quando lemos ou escrevemos e com as formas de circulação de textos.

O processo é de construção do conhecimento junto com outros *co construtores*, adultos e crianças. São *co construtores de conhecimento, da cultura e da sua própria identidade* (DAHLMERG, MOSS E PENCE, 2003).

Destaco, agora, algumas cenas ocorridas nos anos de 2012 e 2013, na Creche Municipal em que atuo como professora de educação infantil, que revelam os diversos usos dos gêneros textuais e seus suportes, em diferentes contextos, alternados conforme os objetivos e os interlocutores. Minha intenção com a escrita deste artigo é que a partir destes relatos de prática, nós professores possamos continuar a discussão sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, com aposta em um trabalho com os gêneros, dotando de sentido a linguagem escrita, tal qual ela circula socialmente, plenamente presente na Creche.

A experiência vivida é representativa desta compreensão. Durante o mês de Julho de 2012, realizamos nesta Unidade Escolar (CMJ) nossa Festa Junina. Antes da festa, trouxe vários tipos de convite para que as crianças observassem as características e os usos daquele gênero tal como ele circula socialmente. Li para o grupo o que estava escrito em cada convite, havia convite de casamento, de aniversário e de Festa Junina. Apenas uma criança reconheceu e nomeou o gênero, dizendo que era um convite. Após a fala dessa criança, outras crianças falaram sobre as situações em que vivenciaram o uso deste gênero, dizendo, por exemplo, que no seu aniversário foi distribuído convites para os colegas.

Continuamos nossa roda de conversa estabelecendo um paralelo entre as experiências das crianças e a da professora relacionada ao gênero, aos modos como ele circula socialmente e às características observadas e, em seguida propusemos a construção de um texto coletivo deste gênero com o objetivo de utilizá-lo, para convidar outras pessoas para a nossa Festa Junina, dialogando com Batista (2011) ao dizer que *as propostas de produção de textos que têm maior impacto sobre o aprendizado são aquelas que são realizadas em contextos comunicativos reais, em situações efetivas de uso da língua escrita*. O texto foi escrito com a professora

ocupando a função de escriba/ mediadora, registrando as falas das crianças e negociando com elas os detalhes da construção do texto, através de questionamentos e também dando algumas opções.

O texto produzido coletivamente foi lido para o grupo, para realização de alguns ajustes. Depois disto, o texto foi digitado e confeccionou-se o convite em formato de bandeirinha, conforme decisão do grupo. As crianças, em outro momento, enfeitaram o convite, colando retalhos de tecido xadrez. Depois de pronto, fizemos circular o convite da festa Junina para os responsáveis e seus convidados, através da agenda.

Em outro momento, próximo à Festa do Dia das Crianças, aproveitamos a ocasião para escrever um outro convite para participarem junto conosco deste momento especial, vivenciando o modo como o gênero convite circula socialmente, apropriando-se das suas estruturas, usos e funções, considerando as interações e intenções comunicativas de sujeitos numa determinada situação, conforme a necessidade surgida no cotidiano (CORSINO, 2011).

Na Creche na qual se desenvolveu essa pesquisa, realizamos um trabalho, no início do ano letivo de 2013, de construção de uma lista de combinados da turma a partir de conversa com as crianças sobre a importância de fazer com que a sala fosse um ambiente onde todas as pessoas se sentissem bem em permanecer. Questionamos sobre o que era preciso fazer para que isso acontecesse. As crianças foram convidadas a apresentar suas propostas que, devolvidas para o grupo em forma de questionamento, poderiam ou não compor a lista e ainda se agrupariam de um lado ou do outro da lista (PODE e NÃO PODE).

Dessa forma, os alunos foram se expressando, dizendo, por exemplo, que não podiam bater nos amigos, que podiam brincar, fazer pintura de cavalete, mas que não podiam chutar... Quando falaram que não podiam chutar, devolvi em forma de pergunta, questionando o que não poderíamos e o que poderíamos chutar, negociando com as crianças as regras e a construção da lista de combinados. Disseram que poderíamos chutar a bola, mas que não poderíamos chutar o colega!

Conforme a turma ditava as regras, eu fazia o registro de tudo o que ia sendo falado, na cartolina em forma de lista. Em outro momento, fiz a leitura dos

combinados, com o objetivo de que revisássemos em grupo os acordos e estabelecêssemos outros, conforme necessário. Ao final, convidei as crianças a assinarem a lista, dando validade assim ao que foi escrito, como uma forma de todos tomarem conhecimento dos combinados e se comprometerem com o seu cumprimento. As crianças se utilizaram de *zig zags* e outras ondulações para representarem os seus nomes, alguns escreveram letras aleatoriamente. Todos, por livre iniciativa, pegaram os cartões para possivelmente tentar escrever conforme estava ali e, quem sabe, seguir um ou outro colega que havia resolvido buscar tal correspondência. As regras construídas coletivamente foram revistas e relidas em outros momentos.

O relato apresentado a seguir traz experiências do este ano letivo (2013) com o uso de jornais na sala de aula, como um dos modos de crianças e adultos conhecerem e explorarem o mundo, se informando sobre alguns acontecimentos. O uso do jornal foi trazido com a proposta inicial de vivenciarmos as diferentes formas de escrita no mundo, os diferentes tipos de texto, gêneros e suportes, buscando trazer práticas cotidianas que considerem a leitura e a escrita como algo cultural, social e não somente restrito ao ambiente escolar, dotando-as de sentido.

Assim, ficamos sem água na creche durante uma semana. Esse fato nos impediu o funcionamento normal desta unidade. Tivemos dias sem banho, outros sem atendimento às crianças e muitas perguntavam o porquê de não ter banho naquele dia, o porquê de não utilizar tinta, dentre outras situações. Conversei com eles, informando que havia muitos lugares que estavam sem água, pois tinha ocorrido um problema no lugar que distribui água para os outros locais. No dia seguinte levei um jornal, cuja capa principal trazia informações sobre a situação que havíamos conversado sobre, anteriormente. A imagem era de uma mulher com garrafas de água vazias. As crianças ficaram curiosas em descobrir que outras pessoas estavam passando pelo mesmo problema. Estabeleciam comparações como, por exemplo, o fato de que muitas não tinham nem um pouquinho de água, sequer um reservatório como havia na creche. Muitas são as situações em que se pode arriscar o uso do jornal impresso para experimentar outras formas de escrita no mundo. Como afirma Batista (2011, p.22),

*uma primeira direção imprescindível para avançar no domínio da compreensão é experimentar esse mundo organizado em torno da cultura escrita, dele participando por meio de práticas de letramento, garantindo a todos o direito a uma plena inserção no mundo da cultura escrita, e são as diversas práticas de leitura e escrita que podem assegurar essa progressiva inserção no mundo das letras.*

Nem sempre é possível criar situações de uso da linguagem escrita em contextos reais, além de ser interessante, em alguns momentos, criar outros contextos comunicativos, simulando-se as ações, criando-se os personagens e vivenciando-se os gêneros em um contexto de hipóteses e imaginação. A cena destacada a seguir, apresenta a criação de uma *simulação de contextos comunicativos* (BATISTA, 2011).

Nos meses de agosto e setembro de 2012 vivenciamos um projeto com a temática do Folclore, trazendo alguns elementos tais como: as cantigas de roda, passadas de geração em geração, algumas lendas, personagens, parlendas, trava-línguas, brincadeiras e também danças folclóricas para exploração. Destaco aqui o momento em que investigamos o personagem Saci Pererê. Os personagens encantados foram explorados a partir de livros de literatura infantil e vídeos retirados do Youtube e de diálogos com as crianças sobre o que cada um conhecia ou já ouvira falar desses personagens.

A situação relatada a seguir parte de uma interlocução com Batista (2011, p.20) ao citar que nem sempre é possível criar efetivas situações reais de uso da língua, o que abre o espaço para a simulação de contextos comunicativos. Enquanto as crianças brincavam no pátio, baguncei a sala, deixando mochilas no chão, espalhando brinquedos, livros, etc., sem que as crianças percebessem, e deixei um bilhete: OLÁ TURMA 31 PASSEI POR AQUI E BAGUNCEI A SALA DE VOCÊS. BEIJOS SACI PERERÊ. Quando voltaram, ficaram muito curiosos e surpresos. Questionei a turma, perguntando se alguém tinha feito aquilo. Todos falaram que não; acreditavam que alguém tinha feito aquilo. Enquanto as crianças exploravam o espaço, fazia alguns comentários e questionamentos. Algumas notaram o bilhete na parede e ficaram realizando tentativas de leitura. João convidou Carlos para tentar ler o bilhete para ele. Deixei também o gorro do Saci pela sala e Vanessa o encontrou. Quando Marcos viu todo o ocorrido disse que só podia ter sido arte do Saci porque ele era muito bagunceiro.

Convidei as crianças a fazerem uma roda para conversarmos sobre as pistas recolhidas e o que observamos. Preparamos uma armadilha adaptada (garrafa+ pena+ sopros) para pegar o Saci. As crianças sugeriram que criássemos um bilhete para deixar para ele ler quando tentasse invadir nossa sala novamente. No dia seguinte, o Saci foi capturado: enquanto as crianças almoçavam, coloquei o Saci na garrafa. Ao chegarem do almoço, vieram logo me procurar para me mostrar. Cada um levou a garrafa com o Saci um dia para casa.

As estratégias/ práticas que busquei trazer para o cotidiano da Educação Infantil, caracterizam-se como possibilidades reais de uso da linguagem escrita, a partir de *vivências no universo cultural* (BRITTO, 2004), fazendo uso nos momentos necessários e incluindo as crianças nas pesquisas e decisões do/ para o grupo.

As possibilidades são múltiplas: recados e bilhetes na agenda; criação de convites para festas; leitura e vivências do cardápio; busca por informação em um jornal; pesquisa de um tema na internet ou em uma enciclopédia, considerando também a interlocução imagem e texto; leitura de livros; produção de textos coletivos; leitura de uma receita e consequente preparação, degustação e circulação desta receita, dentre outras situações de vivências dos gêneros de modo pleno incluindo-se aí o conhecer seu uso real.

### **Transitando entre os contextos real e simulado: a brincadeira como experiência de cultura e experiência de/ com a linguagem escrita**

Transitando entre os contextos real e simulado, temos a brincadeira consideramos como uma *experiência de cultura*. Por meio dela, e como ação coletiva das crianças, são constituídos e reinventados *valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social* e uma experiência com a linguagem escrita (BORBA, 2012). Em diversos contextos de faz de conta, as crianças, inseridas em sua *cultura de pares* (CORSARO, 2011)<sup>36</sup>, fazem uso da linguagem escrita, dos gêneros do discurso e/ou seus suportes no contexto narrativo. Isso ocorre quando, por exemplo, escrevem um bilhete para a mãe dizendo que foram passear e voltam mais tarde ou fazendo

---

<sup>36</sup> Compreendida aqui, como universos compartilhados de discurso.

uma lista de compras, ou ainda distribuindo convites para a festa. São atividades em que revelam o que conhecem da linguagem escrita e, além disto, empreendem esforços para compreendê-la, revelando assim um despertar da curiosidade/ interesse infantil e, em seu uso, as suas funcionalidades. O processo possibilita que as crianças vão dotando-as as ações com as suas marcas, como resignificação e dialogismo.

As cenas a seguir foram destacadas com o objetivo de tecer diálogos a partir das interações que as crianças estabelecem nas brincadeiras. São atividades em que as reafirmam enquanto formas de se vivenciar e buscar compreender o mundo, experimentando-o, imitando-o e recriando-o conforme suas percepções. Por isso, cabe destacar aqui o modo como as crianças buscam compreender a linguagem escrita e fazem uso das práticas de leitura e escrita a partir do que observam, buscando atribuir sentidos, revelando o que sabem da/sobre a linguagem escrita.

É também nosso objetivo, neste artigo, elencar modos que podem favorecer esse fazer, como ações pedagógicas que abrem para a criança múltiplas possibilidades de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade.

### **Cena 1: “Não tenho mais convite, acabou”**

A turma E1 30 estava no solário durante a tarde. Neste dia disponibilizei alguns tecidos com a intenção de deixá-los à disposição das crianças assim como outros materiais para elas interagirem e criarem, observando-as em alguns momentos. Em outros, procurei fazer parte das situações criadas naquele espaço, ocupando o papel de um adulto atípico, que não está ali para vigiá-las e sim para fazer parte de suas brincadeiras, suas conversas, suas experiências (BARBOSA, 2009).

Um grupo de crianças pegou um dos tecidos e levou para um dos brinquedos do solário (um brinquedo com dois escorregadores, espaços de escalar e vãos no meio e embaixo) tentando montar uma cabana. Fui chamada pelo grupo para ajudar a montar a cabana, esticando o tecido com eles e colocando sobre a parte lateral do brinquedo. Assim, fechávamos a única passagem totalmente aberta.

Sara, dentro da casinha, pegou outro tecido e colocou sobre a tábua de passar roupa e começou a passar o ferro no tecido como quem passa roupa. José pegou outro tecido e colocou-o sobre as costas, semelhante à capa de um super herói e

disse que era o Batman, enquanto corria pelo solário com a capa. Aproximei-me do grupo que havia montado a cabana e fiquei observando. Neste momento Denis falou: “Entra, tia!” Entrei na cabana após o pedido do Denis e fiquei sentada ali junto com ele e outras duas crianças (Carlos e Renato). Logo em seguida, apareceu Jéferson e perguntou se podia entrar. Denis disse que Jéferson não poderia entrar, pois ele só tinha três convites que tinham sido dados para a “tia Natasha, Renato e Carlos”. “Não tenho mais convite, acabou!” disse Denis, tentando impedir a entrada de Jéferson. Fiquei observando as relações ali estabelecidas. Carlos fez uma pergunta, acompanhada de uma afirmação, para o Jéferson: “Você vai cuspir? Vai bater? Não pode cuspir e bater!” Jéferson disse que não iria cuspir e bater. Carlos logo chamou o colega para entrar dizendo ter ainda um convite, este entrou todo contente na cabana. Ficamos apertadinhos ali dentro por um momento. Pouco tempo depois, o movimentar do escorregador acabou desmontando a cabana. Denis pegou o pano e o levou para o alto do brinquedo, esticando-o no chão. Outras crianças foram para o alto do brinquedo e se sentaram sobre o pano...

Esta cena, retirada do caderno de registro do ano de 2012, diz sobre a ação da criança que ao selecionar para o “enredo” da sua brincadeira os usos da linguagem escrita, incluindo aí um determinado gênero. Revela seu conhecimento sobre ela, e dela se apropria, buscando compreendê-la e deixando na linguagem escrita as suas marcas.

Outras situações tais como a interação entre as crianças, as estratégias de acesso, a organização do espaço e a presença de elementos do real<sup>37</sup> poderiam ser trazidas para discussão, mas atendo-me a sinalizar a utilização de um gênero textual em uma brincadeira, dotado de uso social, ou seja, servindo para permitir ou não a entrada de alguém. “Só entra quem tem convite!”. A fala de Denis revela/sinaliza o quanto a ação criadora nasce e se potencializa a partir de experiências com o real e, ainda, como as crianças fazem o uso da linguagem escrita, buscando, a partir desta ação, compreendê-la e significá-la em seus usos, apropriando-se deste objeto cultural em suas práticas.

---

<sup>37</sup> Por exemplo, quando uma criança pega o tecido e finge estar passando roupa e ainda elementos da televisão, quando outra criança pega o tecido e finge ser um super herói.

**Cena 2: “Vou escrever para a sua mãe, tá?”**

As crianças estão na sala de atividades, cada grupo explorando um dos cantos da sala. Na sala havia uma mesa com massinha, potes e tesouras; outra com materiais para desenho/ técnica de arte (folha A4, giz em diversas cores e pote com água); um canto com fogão, pia, pratos, panelas e demais acessórios de cozinha, bem como vassoura, rodo e pá de lixo. No outro canto próximo e com tapete, havia blocos de encaixe e telefone; em outro espaço com cadeirinhas, havia fantasias, tecidos e em mais outro, havia tapetes, almofadas e livros. Na sala também tínhamos fantoches pendurados, acessíveis às crianças e um cavalete com alguns potes com tinta, pincel e folha.

Maria, Ana e Kauã estão brincando no espaço com fogão e pia. Fazem comidas, comem e lavam a louça. Kauã utiliza esponja e água para lavar os pratos e panelas. Enquanto isso, pede para eu cuidar do seu bebê, sua boneca, que está machucada. Seguro, então, a boneca e pergunto o que aconteceu. Kauã diz que ela machucou o dedo. Falo que irei passar água e colocar o gelo, como é de costume na ação com as crianças. Maria pega uma das agendas em cima da bancada, abre-a e diz: “Vou escrever pra sua mãe, tá?” e com o movimentar dos dedos faz como quem escreve algo para alguém.

Destaco esta cena, pois podemos observar em mais uma brincadeira a utilização de um gênero e o seu respectivo suporte compondo a narrativa da ação criadora. Ao trazer o objeto agenda e dotá-lo de significado e uso, abrindo e fazendo movimentos de escrita e oralizando o que escrevera, Maria demonstrou conhecer a funcionalidade e o uso da agenda (comunicar-se com os responsáveis), partir, talvez, de outras cenas em que observou a professora escrevendo um recado. Fala da professora com alguma criança e diz que escreveria para a mãe relatando que a criança se machucou. As ações se deram de modo semelhante como acontecem nos momentos diários com o grupo, revelando nesta situação também que a criança é um ser atuante em seus processos de aprendizagem, que buscam compreender e vivenciar o mundo a partir das suas ações. O mesmo se dá em relação às experiências com a linguagem escrita.



### **Cena 3: “Tia, espera, eu ainda não escrevi meu nome”**

A situação descrita a seguir aconteceu durante um dos momentos de livre opção propostos na organização da rotina diária na sala de atividades da turma, quando cada grupo de crianças brincava e interagia com os colegas e objetos nos cantos organizados neste espaço.

Júlia desenha na mesa juntamente com outros três colegas, cada um com a sua folha. Interessante ressaltar que, enquanto as crianças desenhavam, a educadora tem o costume de pedir licença para escrever o nome de cada criança em sua folha. Neste dia, Júlia, ao terminar o desenho, chama a professora e o entrega para ela. Antes que a professora vá para outro espaço, ela lembra que ficou faltando escrever o seu nome e pede novamente a folha para a sua professora dizendo: “Tia, espera, eu ainda não escrevi meu nome”. Pega a folha, um lápis e, fazendo ziguezagues, representa seu nome. Júlia escreve o seu nome, tal como acredita que é, e esta ação de escrita espontânea nos “fornece um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 2001). Júlia faz, em suas produções, distinção entre os desenhos e a escrita. Até mesmo quando questionada em outros momentos, atribui valor às suas produções, iniciando suas reflexões sobre os funcionamentos e funcionalidades da(s) escrita(s). Revela o seu processo individual de construção de conhecimento que se dá, articulado e inserido com/em um processo discursivo. Neste processo, adultos e outras crianças interagem na/ com e, a partir da linguagem, que é manifestação viva das relações culturais, constrói conhecimentos e outras hipóteses no diálogo com o outro. Trata-se de uma interação ativa entre ouvinte e falante (BAKHTIN, 2003).

Outras situações tais como: escrita de bilhete para a mãe pedindo para comprar bala, fazendo o uso de pseudolettras e ziguezagues; e ainda quando uma criança pega um livro e o expõe, iniciando uma narrativa com a interpretação das imagens e/ou fazendo uso da memória; ou quando “lêem” uma receita para fazer um bolo, revelam que essas crianças pensam sobre a escrita e empreendem esforços para compreendê-la.

Tais cenas de interação entre as crianças e entre elas e a linguagem escrita nos apontam outras questões para reflexão. Quais significados e usos têm sido dados à escrita? Como essas crianças têm pensado a linguagem escrita? O que é revelado nestas brincadeiras? Como potencializar experiências com a leitura e a escrita na brincadeira? O que disponibilizar, quando, como e em qual espaço?

É nas muitas interações com a cultura escrita que a criança vai elaborando seu conceito de linguagem escrita, compreendendo as diferentes funções do ler e do escrever. Ela amplia seu conhecimento de letras, números e desenhos e aprende a fazer distinções entre os diversos gêneros e os suportes de escrita (SOARES, 2009), merecendo destaque a brincadeira como uma das possibilidades de interação com este objeto cultural. Na experiência da brincadeira, a criança empreende esforços físicos e criativos que lhe conferem a possibilidade para fazer aquilo que deseja, como tentativas de entendimento. É assim que extrapola a imitação, e dotando esta ação com um toque de sua interpretação do mundo, amplia suas experiências *a partir de um dizer sobre*. Na brincadeira, a criança fala sobre suas significações do mundo, especialmente aqui, sobre suas significações da/ sobre a linguagem escrita, em dizeres que não se limitam ao uso objetivo do escrito (BRITTO, 2004). Na brincadeira, constitui-se enquanto ser de linguagem e produtora de linguagem, inseridas em um contexto histórico, social e cultural específicos.

E como se dá essa ação criadora? Segundo Vigotski (2002), a criança acumula materiais para sua criação a partir do que vê e do que ouve, o que nos remete a uma importante consequência pedagógica: se quisermos ampliar significativamente essa ação criadora devemos ampliar suas experiências. “As atividades dirigidas podem sugerir ideias, oferecer oportunidades de as crianças ampliarem sua visão de mundo” (PORTO, 2008). A criança transfere suas descobertas para suas brincadeiras e o movimento contrário também, enriquecendo-se mutuamente. Os gêneros e suportes trazidos para as brincadeiras em destaque fizeram parte da narrativa das brincadeiras,. Aqueles grupos fizeram o uso destes elementos em outros contextos, quando, por exemplo, criaram um convite para a Festa Junina da Creche; quando receberam um convite de aniversário de um colega; quando observaram a professora escrever na agenda para os responsáveis comunicando um machucado; quando participaram de

situações de leitura e contação de história com objetos como livro e fantoche; escreveram coletivamente uma lista com o que deveria ser comprado para preparo de uma receita tendo a professora como escriba/ mediadora; observaram a mãe em casa deixando um bilhete na geladeira para o pai ou alguém anotar um recado com o número do telefone para retornar a chamada; quando viram a avó lendo o jornal, etc.

A criança em sua ação criadora utiliza elementos da sua experiência, indo para além da cópia, imitação, dotando esta ação com seus sentidos e interpretação do mundo. Ganha significado a linguagem escrita, seus muitos usos e funções como mais uma possibilidade de se dizerem, registrando o que vivem, pensando, imaginando e deixando suas marcas (CORSINO, 2011).

É pensando nestas experiências que, em diálogo com Batista (2011), trago para reflexão:

É importante que o professor leve em conta que cabe a ele atuar como mediador entre as crianças e o mundo da escrita e que, quanto menor é o grau de autonomia de seus alunos na leitura e na escrita, maior será seu papel como um modelo de leitor. (BATISTA, 2011, P. 22)

Torna-se importante também assegurar um espaço físico que estimule as interações com a leitura e a escrita,. São espaços organizados para a leitura, com livros e também a presença de textos com outros suportes e gêneros, tais como jornais, revistas, livros de pesquisa, receitas e ainda outros materiais. São instrumentos que podem ser empregados como apoio à brincadeira, permitindo que as crianças anotem sua lista de compras; escrevam uma carta para o colega; utilizem um livro para ler uma história; consultem o jornal para verificar a previsão do tempo; façam receitas, etc.

Neste artigo, trouxemos como eixo norteador de discussões a linguagem escrita, seus usos e funções, nas interações que se estabelecem no mundo. Pensamos a linguagem como parte constituinte das relações entre os homens, que a utilizam para se comunicar, para se expressar e construir sentidos. Buscamos, especialmente, fazer um recorte, em que procuramos pensar como a criança pequena vive esta linguagem escrita e busca compreendê-la, também a partir da brincadeira. Pretendemos, ainda, discutir como potencializar práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil para que considerem a vivacidade e pluralidade desta linguagem

repleta de sentidos e significados, uma vez que apostamos em um trabalho com os gêneros discursivos, em contextos reais e simulados.

Tais exemplos apresentados comprovam que vivenciar experiências em contexto reais, simulados ou em contextos que transitam entre o real e o simulado, com os diversos gêneros e suportes contribuem para a formação do leitor pleno, que desde a mais tenra idade, faz uso social da língua. São crianças que, vivenciando as diversas práticas de escrita e interagindo com a língua escrita, buscam se apropriar dela para melhor compreender o mundo e se relacionar com ele, familiarizando-se com o mundo da escrita. Como afirma Kato (1986, p.7),

(...) um sujeito capaz de fazer uso da língua escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (...).

Enquanto o ensino de língua materna estiver centrado apenas na codificação e decodificação de signos, dificilmente haverá uma mudança na formação de leitores. Falamos aqui de mudança capaz de formar sujeitos que se utilizem da linguagem de forma altamente complexa dentro de um contexto significativo, com finalidade e funcionalidade alternados, conforme a situação e a quem se dirige. Dessa maneira, é inegável a importância, desde a Educação Infantil, de práticas sociais de leitura e de escrita por meio dos gêneros do discurso. É mais que isso: é imprescindível e relevante.

#### Nota

1. Todos os nomes citados neste artigo são fictícios, visando preservar a identidade dos participantes do estudo.

#### Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Como a Sociologia da Infância de William Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil?** IN: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares**. *Revista Contemporânea de Educação*. N. 12. Agosto/Dezembro, 2011.
- BORBA, Angela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura**. IN: CORSINO, Patrícia (org.) *Educação Infantil Cotidiano e Políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

- BRITTO, Luiz Percival. **Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil.** In: GOULART, A.G.F.; MELLO, S.A.M. (ORGS.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância.* Campinas/ SP: Autores Associados, 2004, p. 5-22
- CORSARO, William. **Compartilhamento e controle em culturas iniciais de pares.** In: CORSARO, William. *Sociologia da Infância.* Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSINO, Patrícia. **Professoras de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática.** In: KRAMER, Sonia e ROCHA, Eloísa. (org.) *Educação Infantil: enfoques em diálogo.* Campinas, SP: Papirus, 2011, pp. 241-257
- DAHLBERG G., MOSS P., PENCE A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.* Porto Alegre: Artmed: 2003.
- FERREIRA; M.. **Do “avesso do brincar ou... as relações entre, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social (ais) instituinte(s) das crianças no Jardim da Infância.** In: SARMENTO, M. & CERISARA, A. (ORG.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: Asa, 2004
- FERREIRO, Emília. *A representação da linguagem e o processo de alfabetização.* São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- GOUVÊA, M. C. S. **A criança e a linguagem: entre palavras e coisas.** In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORRÊA, VERSANI (orgs). *Literatura: saberes em movimento.* Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2007, p. 111-136
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.* São Paulo: Ática, 1986.
- PORTO, Cristina Laclette. BRASIL. **Brincadeira ou atividade lúdica?** Ministério da Educação. Salto para o Futuro. *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*, 2. Ano XVIII. Boletim 07, maio de 2008.
- VIGOTSKI. *A formação social da mente.* 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem.* Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995

## AS “ARTES DE FAZER” A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO QUE ENVOLVE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, AS TECNOLOGIAS E O TRABALHO DOCENTE

Rejany dos Santos Dominick<sup>38</sup>  
Iolanda da Costa da Silva<sup>39</sup>

### Resumo

Desejamos compartilhar e problematizar algumas situações vividas ou presenciadas em uma das escolas da rede municipal de educação de Niterói. O trabalho foi desenvolvido por meio de projeto na escola, embasado nos princípios metodológicos de pesquisas interativas, tais como os explicitados nas produções de BRANDÃO, THIOLENT e DOMINICK. Na pesquisa buscamos compreender como está se dando a inclusão de crianças especiais em uma escola em ciclos e quais tecnologias podem facilitar tal inclusão; perceber como é a convivência dos alunos com NEEs em todo o ambiente escolar e desenvolver, junto com o grupo de referência e seu professor, algumas tecnologias.

**Palavras chaves-chave:** inclusão, tecnologia assistiva, ciclos escolares.

### LES “ARTS DE FAIRE” L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE CONSTRUCTION DES POLITIQUES PUBLIQUES, DES TECHNOLOGIES ET DU TRAVAIL DES ENSEIGNAN

### Résumé

Nous voulons partager et discuter quelques situations vécues ou témoignées dans une des écoles de la ville de Niterói, par les étudiants du deuxième cycle. Le travail a été développé par un projet à l'école, fondé sur des principes émanés de méthodologies de recherche interactives, tels qu'elles sont explicitées aux travaux de BRANDÃO, THIOLENT et DOMINICK. Les objectifs de recherche sont : comprendre comment marche l'inclusion des enfants spéciaux dans une école organisée en cycles et quelles technologies peuvent faciliter une telle intégration ; comprendre comment marche l'interaction des élèves ayant des besoins particuliers dans le cadre scolaire ; et développer avec le groupe de référence et leur enseignant quelques technologies.

**Mots-clés:** inclusion, la technologie d'assistance, les cycles écolaires.

<sup>38</sup> Doutora em Filosofia, História e Educação (UNICAMP), Pesquisadora do Aleph - Programa de Pesquisa, Aprendizagem-ensino e Extensão em Formação de Profissionais da Educação e do Centro de Aprendizagens, Pesquisa e Extensão - Cultura, Arte e brinquedo em Educação/CABE. E-mail: rejany.dominick@gmail.com

<sup>39</sup> Discente de pedagogia e bolsista PIBIC CAPES-UFF - iolanda.io.costa@gmail.com

## Introdução

Quando pensamos em educação inclusiva tendemos a identificá-la apenas com os alunos que apresentam alguma deficiência, seja ela motora ou intelectual. Mas, a educação escolar inclusiva é uma educação voltada para todos, não depende da constatação ou de diagnóstico se o aluno apresenta deficiência ou não. Segundo a Declaração Salamanca (1994):

... as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.<sup>40</sup>

Partindo deste princípio, pesquisando em escolas da rede municipal de Niterói, cuja proposta político pedagógica busca um diálogo com a educação inclusiva percebemos que nem sempre é esta a lógica dominante. Educação inclusiva vem sendo discutida muito mais pelo viés da educação especial e foi por este caminho que nosso trabalho acabou se deslocando. Observamos em algumas escolas que o debate se dá muito mais em torno das questões da inclusão daqueles com deficiências do que das crianças com altas habilidades ou com diferença cultural. É importante afirmar, contudo, que havia no período estudado um trabalho coordenado por profissionais da própria rede e de uma Universidade pública relativo às questões da diversidade cultural, especialmente a questão religiosa, um tema indispensável no currículo das escolas, mas nem sempre tratado com a devida atenção.

A pesquisa que aqui apresentamos alguns dados foi desenvolvida por meio do

---

<sup>40</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> (p. 3). Consultado em março de 2013.

projeto na escola “Escola inclusiva: um processo em construção”, que está vinculado ao projeto de pesquisa “As ‘artes de fazer’ a educação em ciclos: tecnologias e formação de Pedagogos II”, coordenado por Rejany dos S. Dominick, e que se articula com o ensino e com a extensão.

Neste texto temos como objetivo compartilhar e, ao mesmo tempo, problematizar algumas situações vividas ou presenciadas em uma das escolas pesquisadas e que contou com os registros e coleta de dados primários feitos por Iolanda da Costa da Silva, uma das autoras. Os dados foram coletados no diálogo com uma docente de referência da escola e seu grupo de estudantes. Posteriormente, estes foram discutidos nos encontros do grupo e também com a docente na escola. As análises, suposições e sugestões foram sistematizadas pela bolsista Iolanda e a produção textual se deu interativamente entre a coordenadora do grupo e a bolsista. O resultado que aqui estamos apresentando, foi anteriormente enviado para a docente da escola e sua publicação autorizada.

É importante salientar que a rede se organiza em ciclos pedagógicos<sup>41</sup> e que as narrativas referem-se ao ano de 2012, quando a bolsista esteve desenvolvendo pesquisa interativa com alunos do primeiro ciclo, com idade entre 8 e 10 anos. A rede recebe alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) há mais de 10 anos. Aqueles estudantes que têm laudo médico e cuja deficiência é severa ou demanda acompanhamento mais individualizado tem o direito a um professor de apoio que o deve acompanhar em suas atividades diárias. Este, contudo não era o caso de nenhum dos estudantes do grupo de referência do qual participamos.

---

<sup>41</sup> O termo “ciclos” vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização de escolaridade que pretende superar o modelo de escola graduada, organizada em séries anuais e que classifica os estudantes durante todo processo de escolarização. (MAINARES, 1984, pág.: 49).

Na Portaria 878/09 é possível conhecer um pouco mais sobre a proposta de Ciclos do Município de Niterói. A citada portaria está disponível em <http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/legislacao/>. Acesso em 15/07/2012.



## Situando o leitor

Apesar de no ano de 2012 termos começado a pesquisa com a elaboração de um pré-projeto para ser desenvolvido na sala de recursos<sup>42</sup>, ao entrar em contato com a professora de referência Monserrat Bezerra Barbosa ficamos sabendo que aquela não havia ficado pronta. O trabalho seria realizado naquele espaço da E.M. Jacinta Medela e o contato feito em outubro de 2011, período em que Iolanda conheceu a professora de referência em uma das aulas sobre inclusão da turma de pós-graduação Docência e Educação Básica, parecia que estava perdido. Nós três ficamos decepcionadas, pois tínhamos informações de que a sala estaria pronta, contudo não foi liberado o seu uso.

Optamos por desenvolver o projeto junto ao grupo de referência da professora Monserrat. Na sala de aula havia um aluno com baixa visão e ele tinha diferentes recursos disponíveis para a sua aprendizagem escolar. Havia também dois outros estudantes que apresentavam dificuldade de aprendizagem, mas não tinham laudo médico que confirmasse o diagnóstico. Este havia sido feito pelos profissionais da escola.

Apesar de nosso foco ter sido um grupo de referência específico, identificamos que no espaço escolar havia uma aluna com deficiência visual, uma aluna com síndrome de Down e outros que eram identificados como tendo dificuldade de aprendizagem, contudo somente um deles havia apresentado laudo médico.

Em nossa caminhada inicial interagimos com os estudos de DOMINICK & DAVID (2010), PERRENOUD (2003) e com documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN (Lei 9493/96) e a PORTARIA 878/2009 da FME<sup>43</sup> – Niterói. Contudo,

---

<sup>42</sup> A sala de recursos tem como objetivo apoiar a organização e a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que são matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Mais informações podem ser conseguidas em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817). Acesso: 17/01/2013

<sup>43</sup> Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/legislacao/>. Acesso em 15/07/2012.

outros autores foram sendo incorporados para nos ajudar a ler a realidade e com ela dialogar de forma vivificada, como demandam os estudos em uma perspectiva interativa.

O trabalho com tais princípios de pesquisas requer a elaboração de objetivos de ensino e de pesquisa, pois nos integramos ao espaço escolar visando aprender e ensinar.

Foram nossos objetivos de pesquisa: compreender como está se dando a inclusão de crianças especiais em uma escola em ciclos e quais tecnologias podem facilitar tal inclusão; saber como é a convivência dos alunos com NEEs em todo o ambiente escolar; descobrir as tecnologias que estão sendo desenvolvidas nas escolas organizadas em ciclos e quais estão sendo usadas para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, em geral, dos com NEEs (necessidades educacionais especiais), em especial, e desenvolver, junto com o grupo de referência e seu professor, algumas outras. Com relação aos objetivos de ensino, buscou-se realizar um trabalho voltado para sensibilizar, visando a conscientização sobre a importância do respeito pelo próximo e a aceitação do outro e de si mesmo nas interações afetivas e cognitivas.

Foi uma vivência cheia de aprendizagens, reflexão, anseios, tristezas, alegrias e com direito a muitos sorrisos!

### **Caminho inicialmente percorrido**

O trabalho dialoga com as metodologias de pesquisa interativas, tais como as explicitadas nas produções de BRANDÃO (1987), THOLLENT (1997) e outros. DOMINICK (2012) define no projeto de pesquisa que essa perspectiva metodológica dialoga com princípios propostos pelos:

Trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da UNICAMP e nas elaborações de Célia Linhares, Nilda Alves e Regina Leite Garcia da UFF. Estes trabalhos sobre a formação de professores identificam que o pensar e o fazer dos docentes possibilitam que estes façam reflexões e criem caminhos para o ensino no cotidiano escolar. Assim, a formação inicial e as pesquisas em educação fazem parte dos muitos aspectos que interagem e

influenciam o fazer docente, mas não são seus definidores. (p. 2)

Buscamos ouvir todos os envolvidos com o objetivo de construir um diálogo capaz de produzir conhecimentos e trocas de experiências, compreender e potencializar interações culturais, subjetivas, linguísticas e transversais dos saberes. Estes princípios dialogam com a nossa concepção de conhecimento, de sociedade e da escola inclusiva organizada pedagogicamente em ciclos.

A perspectiva de um processo de pesquisa interativo possibilita a construção de novos conhecimentos e a trocas de saberes a cada participação dos envolvidos no projeto, visto que a ação e reflexões de uns provocam transformações e novas ações e reflexões de outros. Este movimento dialético possibilita uma alteração significativa não apenas na maneira de se relacionar com a realidade, visto que os atores sociais envolvidos rompem com a perspectiva alienada de estar no mundo, mas potencializa laços e parcerias entre sujeitos que se percebem co-construtores do mundo no qual estão partícipes. É uma metodologia que constrói caminhos, pois o diálogo é o fator impar que proporciona a construção de conhecimentos, tanto pelo pesquisador da universidade quanto pelos demais participantes do processo, tornando possíveis reflexões sobre as práticas pedagógicas e as políticas públicas na educação, ou seja, sobre os fazeres na educação, onde é necessário que teorizemos e façamos intervenções pedagógicas instituintes.

As atividades realizadas pelo estudante-pesquisador do projeto “As artes de fazer” precisam estar articuladas ao planejamento do professor e ao projeto pedagógico da escola. São definidas inicialmente pelos desejos de estudo apresentados pelos graduandos. No momento seguinte, partindo de uma perspectiva de ciência rizomática<sup>44</sup> dialogamos sobre os diversos pontos de conexão entre os objetivos traçados pelo estudante, o projeto da coordenadora da pesquisa e os demais projetos na escola que estão em andamento. Um terceiro movimento acontece a partir do contato efetivo do graduando com a escola, o professor de referência e o grupo de referência. A

---

<sup>44</sup> Um rizoma é feito de platôs. Gregory Bateson serve-se da palavra “platô” para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ele mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior.[...] Chamamos “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. (Deleuze e Guattari, 1995: 33)

partir desse momento o projeto vai ganhando contorno dos diálogos que vão se estabelecendo na escola.

O cotidiano escolar é um espaço intenso, tenso, dinâmico e muito complexo. Um projeto de pesquisa que busca diálogo com sua dinâmica deve estar aberto para interagir com tal espaço e suas demandas. Contudo, não pode ser absorvido por sua lógica. Não se trata de repetir o que já se sabe, mas de provocar a reflexão e a transformação em todos os que estão participando da conexão, certamente este é seu aspecto instituinte. Tal perspectiva não apenas torna viável a participação dos diferentes sujeitos no projeto, como o projeto se movimenta em direção aos sujeitos pois, como afirma Thiollent (1997, p. 21): “Toda pesquisa-ação possui um caráter participativo, pelo fato de promover ampla interação entre pesquisadores e membros representativos da situação investigada”. Esse caminho possibilita-nos ouvir, dialogar, trocar experiências e buscar novas possibilidades juntamente com os alunos, professores, coordenadores e pessoal de apoio.

Aprendemos sobre nós e nos transformamos. Aprendemos sobre o outro e identificamos que ele também se transforma ao nos transformar. Assim, no projeto na escola desenvolvido na E.M. Jacinta Medela, os caminhos inicialmente planejados precisaram dialogar com a inexistência de uma sala de recursos autorizada para uso. Resolvemos que acompanharíamos o grupo de referência da professora Montserrat e assim, a pesquisa foi acontecendo em dois encontros semanais com o grupo de referência, durante as reuniões pedagógicas da escola, nas conversas com a professora e em nossa Sala de compartilhamento sobre a educação em ciclos. O projeto na escola aconteceu durante os meses de abril a dezembro de 2012.

Algumas dúvidas existiam. Entre as incertezas estava o desafio de trabalhar com o tema “inclusão” com crianças e como falar das tecnologias que não eram avistadas pela bolsista na escola! Não sabíamos como começar, mas acreditávamos que a qualquer momento haveria um movimento que indicaria o caminho. Afinal, era uma escola inclusiva, com um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais.

Inicialmente Iolanda observou o grupo de referência e estudou um pouco mais sobre a inclusão. A atenção às falas, aos acontecimentos e a interação, sempre que possível, com todos os atores da escola foi um passo significativo.

Após as observações iniciais, e enquanto não havia uma abertura para desenvolver o tema do projeto na escola com as crianças, resolvemos começar com uma atividade que trabalhasse o respeito com os outros. Iolanda narrou-nos no grupo

que as crianças gritavam muito umas com as outras. Ela mesma escolheu os livros “Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser”, de Regina Otero e Regina Rennó e “Menino Nito: então homem chora ou não?”, de Sonia Rosa para contar para as crianças.

A partir da leitura foi possível trabalhar as infinitas características dos seres humanos e a importância do respeito ao nosso próximo. A escolha por iniciar o trabalho com a literatura, em primeiro lugar, deveu-se ao interesse dos alunos pelas histórias. Logo nos primeiros dias em que estava na sala de aula percebeu que a professora incentivava os estudantes a levarem um livro para casa e, quase todos os dias, ela lia uma história para eles. Desta forma, deu continuidade ao caminho da professora com a leitura, pois percebeu que a literatura possibilitaria trabalhar vários conceitos, normas e até as atitudes que são necessárias para uma boa convivência com o outro.

Azevedo e Rabinovich (2012), citando Coelho<sup>45</sup>, afirmam que:

Por meio de histórias, a sociedade transmite conceitos, normas, que passam de geração em geração. De maneira lúdica, fácil e subliminar, a literatura atua sobre os pequenos leitores, levando-os a perceber e interrogar a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de auto-afirmação. Essa manifestação artística se mostra fundamental à formação e à evolução cultural do ser humano. Por esse motivo, os contos de fada deixaram de ser vistos apenas como entretenimento infantil e foram redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e do seu lugar no mundo. (p. 3)

O trabalho com histórias tem muito a contribuir no processo de formação do indivíduo, pois encontramos nas histórias acontecimentos ou situações do nosso cotidiano, o que possibilita a construção de sentidos e de conceitos que são essenciais à vida social. É um caminho que, de uma forma lúdica, mas não menos responsável, dialoga com os acontecimentos do cotidiano, com situações de difíceis abordagens, mas importantes para a formação humana. A professora Márcia Peçanha, em suas aulas na UFF sobre literatura, inspirou a bolsista. Esta aprendeu que a literatura é um caminho que possibilita aos leitores perceber que existem situações muito

---

<sup>45</sup> Coelho, N. N. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: DCL, (2003).

semelhantes vivenciadas por diversos sujeitos sociais, e que este fato não acontece só com os adultos, mas também com as crianças. Medos, traumas, vergonhas, insegurança e dúvidas podem ser identificados pelos leitores e as descobertas abrem portas para o diálogo, possibilitando trocas de vivência e o incentivo à superação. Um diálogo leva a outro e nos leva a novas aprendizagens.

Baseadas no princípio de que a contação de histórias possibilita o desenvolvimento de um leque de temas dirigidos à formação ética, pensamos que seria importante não esquecermos de que a literatura deve ter também como objetivo contribuir para potencializar a criatividade.

Depois que Iolanda contou as histórias para as crianças, com a ajuda da professora de referência, foi possível que se elaborasse e se escrevesse com o grupo de referência um conjunto de “normas”. Estas foram compreendidas como “nossos acordos” para uma convivência melhor na sala de aula. As crianças copiaram no caderno e assinaram, Iolanda e Montserrat fizeram um cartaz e afixaram na sala. Em muitos momentos ele foi retomado pelo grupo, pois no acordo estava escrito:

- ✓ Não gritar;
- ✓ Não xingar,
- ✓ Não brigar;
- ✓ Cuidar dos colegas;
- ✓ Não bater;
- ✓ Conversar com calma;
- ✓ Tratar bem o colega;
- ✓ Não fazer fofoca;
- ✓ Não copiar a resposta do colega;
- ✓ Não rabiscar a mesa e a parede.

### **Passos e compassos para dar ritmo**

Dando continuidade ao trabalho com o grupo de referência, baseadas nos textos lidos, desenvolvemos atividades com relação ao conhecimento que um aluno tinha sobre o outro. A professora de referência estava trabalhando o conteúdo “Adjetivos”,

de língua portuguesa. A proposta de atividade feita às crianças foi de relacionar alguns adjetivos com a visão que cada um tinha sobre o outro. Percebeu-se que as crianças atribuíam aos colegas adjetivos que se relacionavam com uma percepção da realidade que também era compartilhada pelos adultos que acompanhavam o grupo. Por exemplo: uma aluna foi identificada com “triste” pela maioria dos educandos; outro aluno foi, quase que de forma unânime, identificado por “brigão” pelo grupo de referência.

Tendemos a achar que as crianças não ficam atentas ao que se passa ao seu redor, principalmente com os colegas, e percebemos, também, que o nosso olhar do adulto sobre as crianças conduzem-nas a avaliar o outro.

O resultado dessa atividade foi muito interessante para melhorar o relacionamento do grupo. Identificamos que os alunos não estão desatentos aos acontecimentos, que eles também observam os colegas do grupo de referência e os docentes. Podem, às vezes, não falar, mas estão formando suas opiniões, têm uma avaliação sobre a realidade.

Essa atividade conduziu nossa reflexão sobre a desatenção dos docentes à seus atos e mesmo às falas das crianças. Acreditamos que até falta tempo para um diálogo com os educandos, devido ao compromisso com o cronograma escolar, o que pode levar o docente a perder uma rica oportunidade para a interação de saberes. O diálogo, que deveria ser o norteador da relação entre o aluno e o docente nem sempre acontece; a conversação, que é tão importante na relação professora/aluno, aluno/aluno e aluno/cotidiano, acaba ficando restrita ao conteúdo estabelecido no programa e cria barreiras, principalmente, para o processo de inclusão escolar. Furter (1987) afirma que “a liberdade se manifesta por um diálogo firme e amplo entre os indivíduos e os grupos” (p. 15). Sem o diálogo não há construção de liberdade e os pensamentos ou os conhecimentos construídos não são compartilhados, ficam presos nos registros pessoais, nos livros didáticos ou na avaliação escrita pelo docente sobre o estudante.

Contudo, entre uma atividade e outra Iolanda se questionava e questionava

Rejany: “como poderei abordar a inclusão escolar neste grupo de referência? E as tecnologias?” Ela mesma afirmava que precisava ter paciência. A orientadora dizia que ia “pintar um caminho”. O tempo passava e a impaciência aumentava, mas em uma determinada aula de matemática...

Isso tinha de ser de matemática. Uma disciplina que assusta a todas nós! Bom, vamos aos fatos: um aluno que apresentava diagnóstico de baixa visão se queixou, pois não conseguia ver direito as contas que estavam no quadro. Iolanda pediu que ele se sentasse mais a frente. As outras crianças reagiram e afirmaram:

– *Não precisa, pois ele sempre senta atrás.*

– *Ele nunca senta na frente, ele consegue enxergar sim.*

Após um longo diálogo e muitas argumentações, o aluno com baixa visão sentou-se em uma carteira da frente. Este acontecimento deixou a estudante de graduação um pouco triste, pois ela pensava que as crianças estavam sendo insensíveis à situação de deficiência do colega. Mais tarde, ao refletir sobre o fato e ao se recordar de certa fala de uma das crianças ela se questionou: “Será que o grupo de referência entende o que é ter baixa visão? Será que eles entendem o que é inclusão?”

Um movimento importante, para além de um julgamento precipitado é colocar em dúvida suas próprias certezas. O fato de nós termos conhecimento do que representa ter baixa visão, não significava que as crianças o tinham. O movimento de reflexão feito pela bolsista Iolanda foi muito significativo:

E eu não aprendi na escola, pois a minha escola não era inclusiva. Eu sabia, por que alguém me ensinou na Universidade, mas eu não nasci sabendo, assim como eles também não!

Assim, “pintou” a oportunidade para que fossem discutidos alguns conceitos sobre inclusão escolar e NEE com as crianças do primeiro ciclo. Mas, como afirmou Iolanda, em encontro na Sala de compartilhamento da educação em ciclos:

Para que o trabalho acontecesse foi preciso, em primeiro lugar, que eu reconhecesse que o outro é alguém que tem o direito de não saber. Que, assim como eu ignorava certos conceitos, algumas



peças podem não ter construído conhecimento sobre os mesmos.

O estranhamento é um movimento necessário para a construção do conhecimento, mas o “não saber” não deve provocar estranheza. Não saber é parte da nossa humanidade e o movimento de rememorar que um dia também ignoramos algo, e que hoje ainda ignoramos muitas coisas, potencializa nossa capacidade de interagir com o outro. Segundo Freire “Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” (1989, p. 23). Citar o Paulo Freire é gostoso, mas reconhecer os próprios limites não é um movimento fácil, reconhecer o direito do outro não saber e se mobilizar para ajudar o outro a saber é algo ainda mais complexo e demanda um deslocamento sincero em direção à inclusão do outro.

Iolanda nos contou, em reunião do grupo, que a fala que a conduziu à reflexão sobre o “saber-não saber” dos estudantes sobre o significado de baixa visão foi: “Mas a tia também usa óculos!”

Essas duas autoras usam óculos, mas há uma diferença entre nós e o menino da escola. O conceito de baixa visão é distinto de miopia ou vista cansada. Assim, nos encontros seguintes procuramos trabalhar o conceito de baixa visão e aproveitamos para trabalhar outros, tais como: deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva. No trabalho com os estudantes, as novas tecnologias tiveram um papel fundamental no desenvolvimento das atividades, possibilitando um diálogo sobre o conceito de inclusão e a apresentação aos estudantes de instrumentos que podem apoiar docentes e discentes nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente os alunos que apresentam necessidade educacional especial.

Usando o *data show* e um *note book* (novas tecnologias da informação e da comunicação existentes na escola) trabalhamos conceitos e compartilhamos algumas vivências. Conhecemos a “reglete”, usada por estudantes com deficiência visual para escrever e que estava sendo usada por uma aluna de outro grupo de referência. Assistimos a um vídeo<sup>46</sup> com dançarinos cadeirantes, outro com bailarinas com

---

<sup>46</sup> Todos os vídeos foram pesquisados na *internet* e podem ser encontrados nos seguintes endereços: <http://www.youtube.com/watch?v=6YPmpFQzUKw> ;

deficiência auditiva; e *ouvimos* algumas músicas “cantadas” por intérpretes de libras.

Foi neste momento que se percebeu a existência de equipamentos tecnológicos na escola e eles tiveram um papel fundamental, pois sem eles o trabalho seria mais difícil e as aprendizagens certamente não seriam construídas de forma tão significativa. Lendo o portal do MEC<sup>47</sup>, identificamos uma passagem que dialoga muito com o que foi percebido:

No processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento, que se sabe incompleto, provisório e complexo.

Estávamos trabalhando com as novas tecnologias como um caminho para lidar com a diversidade, *aprendendo-ensinando* em interação. Trabalhamos uma visão de sala de aula que dá significado real e complementar aos saberes de todos, sem que aspectos fundamentais dos conteúdos de ensino deixassem de ser trabalhados.

Para concluir o trabalho, que visava sensibilizar e conscientizar sobre a importância do respeito pelo próximo e a aceitação do outro e de si mesmo nas interações afetivas e cognitivas, a professora Montserrat, que participou ativamente de todos os movimentos e discutiu as atividades com a bolsista, solicitou que os estudantes fizessem uma redação apresentando o que eles haviam entendido por inclusão escolar. O resultado foi muito interessante e as tecnologias contribuíram também aqui, pois selecionamos alguns trabalhos dos alunos, copiamos usando um scanner e anexamos ao final do texto.

---

<http://www.youtube.com/watch?v=zEqASDV41fl> ;

<http://www.youtube.com/watch?v=VCRhA7Ny4HE>

<sup>47</sup> Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 05/03/2013.

## Buscando novos saberes

Neste processo, mais um questionamento surgiu: “Mas, o que vem a ser tecnologia? Será que só as tecnologias eletrônicas contribuem no processo de aprendizagem e facilita a vida dos docentes e discentes?” O questionamento apresentado por Iolanda enquanto produzia o relatório parcial da pesquisa surpreendeu Rejany e outros bolsistas do grupo. A bolsista afirmou que se sentia limitada para abordar o tema, pois na escola não havia uma sala de informática. Havia apenas uma sala de vídeo e uma mesa alfabética<sup>48</sup>.

Percebemos que a situação era muito semelhante a que Iolanda havia nos narrado. Os saberes e os não saberes estão na escola básica e na Universidade. Dialogar com a questão é o que singulariza os processos educativos, aceitar essa dialética do conhecimento é também fundamental para a produção de uma escola para a diversidade e inclusiva. Acreditamos que esta é também uma questão singular para as políticas públicas, que nem sempre levam em conta o não saber e a diversidade semântica.

A partir daquele momento iniciamos um processo de retomada da leitura do projeto e de outros textos sobre o tema. Os outros participantes apresentaram também suas interpretações sobre o assunto, seus pontos de vista e, dialogando com o grupo de pesquisa, a bolsista se deu conta de que na escola estavam presentes muitas tecnologias. Percebeu que não somente ela, mas todos os atores da escola já estavam trabalhando com diversas tecnologias, umas mais antigas e outras mais contemporâneas. Identificamos o livro, o quadro negro, o lápis, o papel, as canetas esferográficas, o mimeógrafo e muitos outros.

Retornando ao nosso projeto de pesquisa, pudemos ler que as tecnologias têm sido produzidas pelo homem e que Pierre Lévy (1999) questiona certa racionalidade que as apresentam como algo distinto de nós, algo não humano. Este pensamento cria

---

<sup>48</sup> A mesa alfabeto é um computador com *software* interativo e recursos multidisciplinares. Através de blocos coloridos e de um painel eletrônico que exhibe animações e vídeos, trabalha todos os sentidos das crianças, ampliando o vocabulário, auxiliando na compreensão de textos e melhorando a dicção. Noções de matemática e de raciocínio lógico também são trabalhadas de forma lúdica e estimulante. As legendas em braile e animações em libras são determinantes no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais. (CASTRO, 2010, p. 22)

resistências às interações com os novos artefatos que são produzidos por nós. (DOMINICK, 2012)

Também no projeto de pesquisa, dialogando com BARBIERI (1990), identificamos que tecnologia tem suas raízes etimológicas no significado de tratado ou discurso (*logya*) das artes (*thecné*). “Do étimo grego *thecné* e do seu equivalente latino *ars-artis* derivam técnica e arte, que em sentido mais geral significam todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” (p. 10). DOMINICK (2012) afirma que é possível incluir como tecnologia também o método de pesquisa, a maneira como dialogamos com as escolas:

Assim, pensamos que as maneiras como estamos interagindo com os docentes em formação inicial e continuada são tecnologias sociais. Caminhamos no sentido de construção de uma maior consciência sobre as interações entre tecnologias no cotidiano do fazer pedagógico e a criação de outras tantas que ajude os estudantes e docentes a superar limitações. (p. 3)

Passamos a pensar também sobre as tecnologias assistivas, que pode ser um sistema digestório feito com massas de modelar, visando facilitar o processo de ensino/aprendizagem de um aluno que apresenta uma deficiência visual, possibilitando o mesmo tocar e compreender pelo tato. Pode ser também um computador com acessibilidade e que permita trabalhar com um discente que apresentem necessidade educacional especial ou não.

Rocha e Deliberato (2012) recorrem ao Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)<sup>49</sup> para definir que tecnologia assistiva é

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (p. 2)

---

<sup>49</sup> CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>> Acesso em: 16 set. 2009.

É uma tecnologia que tem como objetivo, principalmente, ser usado como instrumento de apoio pelo docente ou discente no processo de ensino/aprendizagem do aluno que apresenta necessidade educacional especial, leve ou severa, visando sanar algumas limitações que, por vezes, distanciam o aluno do espaço escolar. É uma tecnologia que dialoga com todo o processo de construção do conhecimento do educando.

Os autores nos chamam a atenção também para o fato de que as tecnologias assistivas são um conjunto de ações que não demandam somente o uso de recurso material. É necessário que existam estratégias para que não se repitam fracassos.

As estratégias devem ter início anteriormente a prescrição ou construção do recurso, ou seja, é necessário observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar e reconhecer suas necessidades. Por meio das informações do aluno, dos profissionais da escola e do ambiente é possível estabelecer critérios para elaborar recursos com perspectivas funcionais que atendam às necessidades específicas do aluno com deficiência e conseqüentemente diminua as taxas de abandono dos recursos de tecnologia assistiva. (p. 3)

Nos trabalhos com as tecnologias assistivas há a necessidade, antes mesmo do início do seu uso, de uma investigação sobre quais necessidades o aluno apresenta, quais são suas condições sócio-afetivas, pois cada aluno demanda um fazer e uma ação diferenciada. A observação, a investigação, a escuta do aluno, as entrevistas com o responsável do aluno e a leitura do espaço escolar pelos profissionais da educação são fortes aliados do trabalho com tais artefatos culturais. Os movimentos que precedem o uso da tecnologia devem permanecer após o início das atividades.

Dialogando com a professora Aimi Tanikawa de Oliveira (responsável pelo Núcleo de Tecnologias Assistivas da Fundação Municipal de Educação de Niterói), ficamos sabendo que as entrevistas com os responsáveis do aluno com NEE é muito importante, pois este diálogo possibilita identificar quais são os aspectos que precisam ser trabalhados em cada aluno, quais e como uma ou várias tecnologias poderão ser usadas para aprimorar e potencializar a inclusão com aprendizagem. Segundo a professora Aime Tanikawa de Oliveira,

O processo de avaliação da necessidade de tecnologia assistiva

para o aluno envolve as seguintes etapas: conhecimento do espaço escolar frequentado pelo aluno; anamnese com os responsáveis; confecções dos materiais adaptados nas oficinas de tecnologia assistiva juntamente com os professores da sala de recurso e os de apoio. (entrevista, 2013)

A importância do todo esse processo se dá pela individualidade de cada aluno, mesmo que as necessidades educacionais especiais sejam aparentemente as mesmas.

Rocha e Deliberato (2012) afirmam que é indispensável o acompanhamento do uso das tecnologias assistivas, pois o acompanhamento é que irá indicar a necessidade de novos recursos ou a modificação da forma de uso daqueles que foram escolhidos inicialmente.

Após esse outro momento de pesquisa identificamos que na escola há um uso diversificado de tecnologias assistivas e

que tudo que eu usei para a realização das atividades eram instrumentos fabricados com o objetivo de facilitar a vida dos educando e dos educadores. Tendemos a achar que as tecnologias são os computadores, *tablets*, quadros panorâmicos e, por vezes, nos esquecemos das tecnologias que já estão inseridas em nosso cotidiano. Não damos a devida atenção e o mesmo valor que um dia as mesmas tiveram. (Iolanda, 2013)

Um dos trabalhos realizados durante as ações do projeto na escola foi a reutilização de uma caixa de *desk top* para servir de suporte à construção de palavras, formando um quadro magnético, que as crianças adoraram, e que foi construído com o auxílio dos educandos.



### **Algumas conclusões preliminares**

Podemos afirmar que o processo de inclusão de crianças especiais na escola pesquisada, em 2012, estava significativamente confuso e, não obstante a atuação da Pedagoga da escola e dos professores, a falta de estrutura espacial criava limitações bastante significativas. As crianças já diagnosticadas pelo sistema de saúde contavam com apoio institucional e tecnologias assistivas individualizadas, mas outras contavam, muitas vezes, apenas com a boa vontade dos profissionais da escola. As tecnologias que podem facilitar a inclusão estavam difusamente presentes e a falta sala de recursos e do laboratório de informática eram limitadores do trabalho docente.

Observou-se, através das atividades, das falas dos estudantes e dos diálogos com a professora de referência que os alunos tinham conhecimentos de algumas limitações apresentadas pelos colegas do grupo, mas percebeu-se haver pouca sensibilização e compreensão sobre o significado de tais limites, para os sujeitos afetados por eles, devido à falta de informações. Em relação ao espaço físico escolar, havia melhoras a serem feitas. As tecnologias assistivas estavam presentes e observou-se um movimento dos docentes se organizando para poder dominá-las e aproveitá-las para

que as crianças com necessidades educacionais especiais, bem como todas as demais, venham a ter uma escola realmente includente.

Não descobrimos neste projeto na escola nenhuma tecnologia inovadora produzida pela escola, mas descobrimos algumas que estão sendo usadas para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes e daqueles com NEEs como foi narrado. Foi também muito importante criar e produzir com as crianças e com a professora de referência o quadro magnético para a formação de palavras e que muito contribuiu com o grupo. Esta, cremos, foi nossa contribuição inovadora para a escola.

Com relação aos objetivos de ensino, consideramos este muito bem trabalhado por meio das atividades já explicitadas e, dialogando com a Declaração de Salamanca, chegamos à conclusão de que as escolas inclusivas e os docentes que trabalham nestas escolas precisam ter um tempo para sua formação e para dominar e criar tecnologias que possibilitem a inclusão não apenas das pessoas com NEEs, mas também daquelas que pertencem a grupos culturais diferenciados, potencializando movimentos nos quais as crianças, jovens e adultos possam aprender juntas, se sintam seguros para expressar suas dúvidas e não saberes, para que possam utilizar as novas tecnologias e as tecnologias assistivas para construir conhecimentos. Não apenas aqueles ligados aos conteúdos escolares tradicionais, mas especialmente aqueles sobre a importância da cooperação para a manutenção da vida e da dignidade humana.

Não podemos esquecer que as aprendizagens na escola devem ser diversificadas, bem como os caminhos para a avaliação dos estudantes. É indispensável que o profissional de educação, em diálogo com as políticas públicas de inclusão, contribua para assegurar uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, com arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Este profissional não deve e não pode aceitar condições de trabalho que avilte a dignidade humana, nem a sua nem a dos estudantes. É preciso que o poder público assuma sua responsabilidade com a inclusão digna de todos na escola.

Percebemos que trabalhar criando ou recriando tecnologias na escola é



possibilitar que haja inclusão, é olhar todos os alunos como pessoas capazes de aprender para além das limitações, visto que todos temos alguma limitação, mesmo que uns mais e outros menos. As limitações podem ser utilizadas como sinalização para a geração de “artes de fazer” dos docentes, oportunizando a construção de conhecimentos pelos diversos atores sociais presentes no espaço escolar.

Sabemos que na atual perspectiva da educação inclusiva não é mais o aluno que deve se adaptar à escola, mas sim a escola que deve criar mecanismos para que o estudante seja incluído, procurando oferecer um ambiente que permita sua locomoção e a interação com todo o ambiente escolar. Nesta perspectiva o projeto também nos levou a reflexões que não estavam elencadas entre nossos objetivos, como o estudo das tecnologias assistivas e a entrevista com a professora Aimi Tanikawa de Oliveira.

Percebemos que o professor é o profissional cuja atividade está diretamente relacionada a essa inclusão e que a realização desse trabalho nos tem possibilitado um deslocamento significativo na produção de conhecimento, especialmente no que se refere às tecnologias assistivas e aos benefícios que a inclusão possibilita. Ela trás benefícios não só aos alunos com necessidades educacionais especial, mas a todos que convivem no espaço escolar.

Sabemos que já caminhamos muito e que os profissionais da educação comprometidos significam um diferencial no cotidiano escolar para que a legislação, em diálogo com as políticas públicas, se transforme em práticas reais de inclusão, superando as diversas limitações das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, culturais ou outras de jovens e crianças.

### Referências:

AZEVEDO, Tâmara; RABINOVICH, Elaine Pedreira. “Retratos da avó na literatura infantil contemporânea de Ana Maria Machado e Ruth Rocha” . *Psicol. USP*, São Paulo, v. 23, n. 1, mar. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642012000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000100011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 nov. 2012.

BARBIERI, José Carlos. *Produção e transferência de tecnologia*. São Paulo: Ática, 1990.

BRANDÃO, C. R. (org.) *Repensando a pesquisa participante*. SP: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Constituição Federal de 1988 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 28/09/2011.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 27/09/2011

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/ 1996.) Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 28/09/2011.

CASTRO, Karina Wagner. *Uso da mesa educacional alfabeto e suas possibilidades no processo de alfabetização*. TCC. POA, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39543/000823369.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18/02/2013

DAVID Leila Nívea Bruzzi & DOMINICK, Rejany dos Santos. *Ciclos Escolares e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. V. 1.

DOMINICK, Rejany dos Santos. *Projeto de Pesquisa As “artes de fazer” a educação em ciclos: tecnologias e formação de Pedagogos II*. Universidade Federal Fluminense, Mimeo: 2012.

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

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAINARDES, Jefferson. “*Escola em ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa*”. In: DAVID, Leila Nívea B & DOMINICK, Rejany dos S. (org). *Ciclos escolares e formação de professores*. RJ: Wak Ed, 2010.

MEC – BRASIL. *Tecnologia na escola*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 05/03/2013.

MEC – BRASIL. *Declaração de Salamanca*. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 27/09/2011.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. S.P: Ed. Atlas S.A, 1997.

RENNÓ, Regina; OTERO, Regina. *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser*. São

Paulo: Ed. do Brasil., 1994.

ROSA, Sonia. *Menino Nito: então homem chora ou não?.R.J:* Editora Pallas, 2002.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. “Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades”. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.18, n.1, mar.2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100006>. Acesso em 13 mar. 2013.

## Anexos

Niterói, 13 de setembro de 2012.

Escreva uma redação sobre inclusão

Eu aprendi a ler da china muito eu também aprendi  
aquele mundo ai eu eu te pago tudo mundo

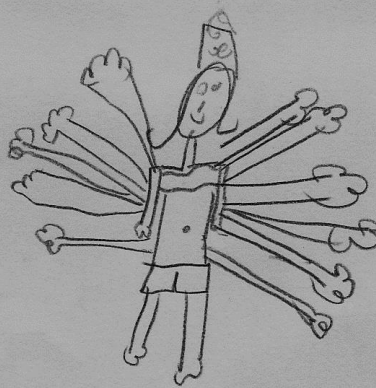
A libra e para agora eu também sei que os cadeirantes  
dançando com seu pai eu achei a dança da  
china muito legal eu aprendi tudo e foi legal

Pitirisi, 13 de setembro de 2012

Nome: \_\_\_\_\_

Redação sobre inclusão

Eu acredito que a inclusão é aquela que tem que aceitar todos  
segundo a vida e as condições de todos os deficientes na escola com deficiência  
que não tem um livro como pessoas os que não  
tem os dois mãos os dois pernas tem vários tipos  
de deficiências na vida.



Faça uma redação sobre a inclusão

43/09/12

Eu entendi que inclusão é uma parte muito boa e o governo tem deixado as crianças que tem problema e dificuldade. Eu fiquei muito feliz por isso porque eu já estudei em uma escola que aceitava eu e adorei estudar lá e o nome dela era Apada. Eu também adorei estudar esta matéria muito legal no dia que eu aprendi que isso é muito bom e um sentimento tão bom. gostaria que aqui na escola fizessem um curso sobre essas coisas muito legal e sensacional eu agradeceria muito a tia minha e o governo. E a Deus eu nunca esqueceri os meus amigos com problemas. Eu acho muito bonito essas coisas tão bonita gostaria que um dia fizessem uma festa aqui e gostaria que todos me ajudasse a realizar esse sonho.

## OS QUADRINHOS COMO RECURSO EDUCACIONAL ABERTO E O SEU USO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Luciana Borges Patroclo<sup>50</sup>

**Resumo:**

O artigo aborda o uso dos quadrinhos no ensino de História e dos planos de aula compartilhados no site *Portal do Professor*. O texto aponta que este tipo de publicação é cada vez mais presente nas listas de material didático e nas bibliotecas escolares através de ações como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que a distribui em Salas de Leituras das escolas públicas no Brasil.

**Palavras-chave:** Ensino de História; REA; Histórias em Quadrinhos

**Abstract:**

The article discusses the sharing practices of History teaching through activities that use comics as a source of learning present in the *Portal do Professor*. This text identifies that this type of publishing has been increasingly present in the lists of teaching materials and school libraries, including through government actions such as the Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) that distributes them in the Readings Rooms of public schools in Brazil.

**Keywords:** History Teaching; OER; Comics

<sup>50</sup> Doutoranda em Educação PUC - Rio – Bolsista CNPq

Email: patroclolu@ig.com.br

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, os debates acerca dos rumos da Educação Brasileira resultaram na produção de documentos norteadores do seu conteúdo e das práticas de ensino. Entre eles, encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados na década de 1990, que identifica como um dos principais desafios educacionais “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. (BRASIL, 1997, p.6). Neste panorama, as metodologias e as temáticas presentes no currículo de História também passaram a ser analisadas e questionadas. Artigos e trabalhos acadêmicos foram publicados com o propósito de estabelecer novos cenários sobre a disciplina, instituindo reflexões sobre os conteúdos trabalhados com os alunos em sala de aula e o modo como os mesmos lidam com o conhecimento histórico. Entre as questões a serem solucionadas está à necessidade de se alterara percepção de que para se conhecer a História é preciso apenas memorizar fatos e datas. Como observa Caimi (2006, p.20):

Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente [...] Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas.

No campo do ensino de História, as reflexões sobre a instituição de novos métodos educacionais acarretou no desenvolvimento de atividades que promovessem o uso de fontes históricas como meio de conhecimento complementar ao livro didático, por exemplo: a fotografia, a música, o filme e a história em quadrinhos. A inserção efetiva destes elementos na prática metodológica estabeleceria a possibilidade da (re)significação do processo de construção do conhecimento histórico.



Esta perspectiva encontra consonância nas mudanças ocorridas na historiografia, com a ampliação da noção de documento (BURKE, 1997; LE GOFF, 2011), como também se refleti no cotidiano escolar, porém de forma mais lenta.

No tocante à necessidade de renovação do processo de construção do conhecimento no ambiente escolar, tem-se questionado de que forma produções de materiais didáticos poderiam ser compartilhadas junto ao professorado e aos alunos. Neste contexto, os Recursos Educativos Abertos (REA) têm se constituído como uma das vertentes para lidar com novos paradigmas da área educacional (PRETTO, 1999). Os REA podem ser entendidos como recursos com os quais o professor pode compartilhar práticas de ensino e objetos educacionais por meio de iniciativas de autoria livre. Segundo Okada (2011, p.3), este tipo de recurso tecnológico propicia ao educador “criar, ‘remixar’ e socializar materiais pedagógicos sejam individuais ou coletivos. Além disso, podem também ampliar suas redes de colaboração através de trocas e *feedback* sobre práticas educacionais, pesquisa e eventos de interesse”.

Este texto é uma reflexão inicial sobre o uso de histórias em quadrinhos como fonte de aprendizagem e uma análise dos planos de aula disponíveis em repositórios de objetos educativos como o *Portal do Professor* do Governo Federal. A escolha por pesquisar os quadrinhos está relacionada ao fato deste ser um meio de comunicação presente no cotidiano dos alunos; em muitos casos desde a infância. A sua inserção como recurso didático permite que se possa trabalhar ao mesmo tempo com o texto e a imagem, considerando a definição proposta por Iannone e Iannone (1994, p.87) de que a história em quadrinhos “[...] é um sistema narrativo composto por meios de expressão distintos, o desenho e o texto”. A estrutura narrativa dos quadrinhos institui uma percepção diferenciada dos acontecimentos históricos descritos nos livros didáticos. Não tanto pelo conteúdo, mas sim pela possibilidade da transmissão de sensações, diálogos e movimento. Este tipo de publicação tem estado cada vez mais presente nas listas de material didático e nas bibliotecas escolares; inclusive por meio de ações governamentais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que as distribui em Salas de Leituras de escolas públicas.

## 2. Os Quadrinhos como recurso pedagógico

Cabana (2007) defende que as discussões atuais sobre o ensino de História estão centradas na utilização de fontes documentais como pilares metodológicos. De maneira semelhante, Bittencourt (2008) aponta que elas se constituem em facilitadores ou mediadores da relação ente alunos e o conhecimento histórico.

Ao se refletir sobre o uso de fontes históricas como recurso pedagógico é preciso salientar que as histórias em quadrinhos nem sempre foram classificadas como um meio de conhecimento. Embora na atualidade exista a percepção de que este meio de narrativa é valorizado, em períodos do século XX ele foi identificado como uma das causas do atraso escolar de crianças e jovens. De acordo com Gonçalo Junior (2004), desde a década de 1920, alguns intelectuais da Associação Brasileira de Educação (ABE) eram contrários à leitura das histórias em quadrinhos. Embora muito popular junto ao público infanto-juvenil, elas eram acusadas de afastar de atividades nobres como a leitura de livros. Os anos de 1940 foram marcados por pesquisas feitas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e publicadas na *Revista de Estudos Pedagógicos* que apontavam a necessidade da proibição dos quadrinhos. Por outro lado, as histórias em quadrinhos também tiveram importantes defensores como Gilberto Freyre, que propôs o fim da censura aos quadrinhos e o seu emprego como recurso auxiliar ao processo educativo.<sup>51</sup> Para Freyre, “[...] as revistinhas serviam como ‘ponte para a leitura’ de livros [...] E aconselhou os pais a parar de defender a censura e a demonstrar interesse pelo que liam seus filhos.” (Ibid., p.157).

Segundo Vergueiro (2007) as pesquisas sobre os Estudos Culturais e os trabalhos no campo da Comunicação passaram a questionar a perspectiva de que os meios midiáticos se constituíam apenas como fonte de alienação dos indivíduos. No livro *Apocalípticos e Integrados*, Umberto Eco (2006) dedica um capítulo de sua obra ao estudo do conteúdo semiótico e dos recursos linguísticos da história em quadrinhos

---

<sup>51</sup> Gilberto Freyre foi deputado pela União Democrática Nacional (UDN) entre os anos de 1946 e 1951. O autor defendeu as histórias em quadrinhos quando a Comissão de Educação e Cultura quis incluir uma emenda a Constituição de 1946 que instituiu a censura prévia das mesmas. Ele também propôs a feitura de uma versão da Constituição brasileira em quadrinhos.

norte-americana *Steve Canyon*. Com a chancela de setores acadêmicos, os quadrinhos passaram a ser observados com um novo olhar e o seu uso no contexto educacional passou novamente a ser cogitado.

Salienta-se que o uso dos quadrinhos já se faz recorrente nas práticas escolares há muito tempo. É comum provas e livros didáticos trazerem alguns de seus exemplares. No entanto, eles são comumente usados como meros elementos ilustrativos, não se estabelecendo nenhum tipo de questionamento sobre o conteúdo das imagens e suas possibilidades polissêmicas de produção de sentido.

Nesse momento, as HQs apareciam nos livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas. No entanto, constatando os resultados favoráveis de sua utilização, alguns autores de livros didáticos – muitas vezes, inclusive, por solicitação das próprias editoras - começaram a incluir os quadrinhos com mais frequência em suas obras, ampliando sua penetração no ambiente escolar. (VERGUEIRO, Op.cit., p.20).

As publicações em quadrinhos têm ganhado mais espaço junto às práticas de ensino, principalmente, pelo seu uso como leitura paradidática. Percebe-se que as histórias em quadrinhos estão sendo compreendidas não apenas como meio de comunicação, mas também pelo seu viés pedagógico (SANTOS, 2001). Elas trazem para o ambiente escolar outra forma de discurso. Os contextos e os acontecimentos históricos descritos nos livros didáticos ou representados em pinturas ganham expressões, diálogos entre outros elementos linguísticos e imagéticos. Como demonstra o quadrinho publicado no livro *História do Brasil em quadrinhos: Proclamação da República*<sup>52</sup>:

---

<sup>52</sup>ROSSATO, Edson. *História do Brasil em Quadrinhos: Proclamação da República*. São Paulo: Europa. p.50.



**Figura 1:** D. Pedro II recebe a intimação para deixar o Brasil

O quadrinho selecionado faz referência ao momento em que a Família Real recebe do General Frederico Sólton a intimação para deixar o Brasil. Na revista, D. Pedro II, a Princesa Isabel e a Imperatriz Tereza Cristina são retratados com expressões de pesar frente à possibilidade do exílio, despertando uma relação de proximidade com o leitor. Como propõe Knauss (2006, p.100):

Essa postura, que compreende o processo social como dinâmico e com múltiplas dimensões, abre espaço para que a História tome como objeto de estudo as formas de produção de sentido. O pressuposto de seu tratamento é compreender os processos de produção de sentido como processos sociais. Os significados não são tomados como dados, mas como construção cultural. Isso abre um campo para o estudo dos diversos textos e práticas culturais, admitindo que a sociedade se organize, também, a partir do confronto de discursos e leituras de textos de qualquer natureza — verbal escrito, oral ou visual.

O fato de certos exemplares tratarem episódios da História brasileira de forma mais aprofundada — a quantidade e seleção de conteúdos acarretam na supressão de alguns temas dos livros didáticos — permite que os alunos tenham acesso

a personagens e ações que não se fazem presente nos documentos oficiais, mas que são importantes na trajetória brasileira.

Em pesquisa sobre o uso das histórias em quadrinhos na Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro (RPMECRJ), Gonçalves (2010) aponta como os professores fazem uso deste tipo de narrativa. Foram entrevistados, via questionário, 119 professores sendo 21 responsáveis pela disciplina de História. Eles atuavam em 10 escolas municipais que possuíam o segundo segmento do ensino fundamental e Salas de Leitura. Entre os resultados obtidos:

Verificamos que o uso das histórias em quadrinhos em atividades didáticas é muito comum no cotidiano escolar daqueles professores, pois a maioria dos docentes de nossa pesquisa (78%) usa ou já usou as histórias em quadrinhos. [...] Eles leram muitas histórias em quadrinhos quando eram crianças, mas hoje em dia quase não lêem, apesar de fazerem uso desta mídia em suas atividades didáticas. [...] Os professores utilizam as histórias em quadrinhos buscando os interesses dos alunos (p.17).

Seguindo essa tendência, o Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>53</sup>, tem distribuído nas bibliotecas e salas de leitura das escolas públicas revistas e livros em quadrinhos sobre diversos temas; inclusive os históricos. Criado em 1997, o PNBE tem o objetivo de ampliar o acesso à leitura disponível no ambiente escolar. As publicações em quadrinhos passaram a participar da seleção em 2006. No ano de 2008, foram escolhidos 23 títulos de revistas ou livros em quadrinhos. Em 2010, chegou-se a 26 obras. Para 2012 foram indicadas sete edições voltadas ao Ensino Infantil e ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Ao selecionar as histórias em quadrinhos como recurso didático é preciso que os professores compreendam as potencialidades desse tipo de narrativa. Um aspecto importante a ser trabalhado junto aos alunos é a distinção entre os elementos ficcionais e não ficcionais presentes neste tipo de publicação. Como também, observar as fontes documentais e a bibliografia usadas na feitura de um livro ou de uma revista

---

<sup>53</sup> Disponível em: MEC.gov. acesso, 15 de junho de 2012

em quadrinhos de conteúdo histórico. Principalmente, em caso de se propor aos alunos que produzam suas próprias edições.

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (CAIMI, 2008, p.141).

É preciso que a mesma postura questionadora que se propõe aos conteúdos didáticos também seja aplicada às histórias em quadrinhos. Como observa Mauad (2009), as imagens não são lidas naturalmente, elas se constituem a partir de representações e sentidos concedidos pelo leitor/observador. Mesmo no caso das histórias em quadrinhos, em que os diálogos ajudam a nortear a narrativa, é possível fazer esta experiência.

No campo acadêmico, a percepção de que as histórias em quadrinhos podem ser usadas como recursos de produção do conhecimento tem se consolidado. Em seu artigo sobre fontes periódicas, Luca (2008) aponta que as histórias em quadrinhos se constituem um meio de pesquisa que permite ao historiador analisar seu contexto de criação, o seu discurso e os grupos sociais para os quais se destina. Desta forma, “Observa-se uma relação estreita entre a diversificação das temáticas historiográficas e a escolha dos periódicos como fonte de pesquisa” (p.126), consequência do alargamento do conceito de documento histórico.

Com a mudança no campo da historiografia, as fontes periódicas ganharam espaço no campo acadêmico. Em pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o assunto história em quadrinhos, foram encontrados 351 trabalhos de Pós-Graduação com alguma referência a esse tema. Observou-se que, majoritariamente, as teses e dissertações foram defendidas após o ano 2000, estabelecendo a perspectiva de que a temática da história em quadrinhos começa a se firmar como objeto de estudo.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> A pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes é baseada nos títulos e resumos dos trabalhos defendidos nos cursos de Mestrado e Doutorado do Brasil. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 18.jun.2012.

Segundo Vergueiro (2009), os trabalhos acadêmicos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* se encontram, principalmente, na área das Ciências da Comunicação, Letras, Psicologia, História, Pedagogia e Medicina. O autor considera que a I Exposição Internacional de Histórias em Quadrinhos, realizada em 1951 na cidade de São Paulo, e a publicação da *Revista de Cultura Vozes*, no Rio de Janeiro na década de 1960, foram as primeiras iniciativas de consolidação do quadrinho como objeto de pesquisa. Nas universidades se destacavam as pesquisas desenvolvidas, desde a década de 1960, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal Fluminense (UFF). No caso da USP cabe salientar a existência do Observatório de Histórias em Quadrinhos fundado nos anos de 1990. O trabalho deste grupo envolve o levantamento e a catalogação de revistas em quadrinhos e de bibliografia sobre o tema.<sup>55</sup> A partir dessas iniciativas se tem caminhado no processo de consolidação de áreas acadêmicas de estudo sobre as histórias em quadrinhos.

### 3. Os REA e suas possibilidades de uso

A grande quantidade de conteúdos disponíveis em rede instituiu uma relação de tempo baseada no presente contínuo, no qual sempre há uma nova informação a ser explorada. Segundo Barreto (2009), este panorama acarreta na inovação das formas de mediação junto às tecnologias digitais e, por consequência, acabam por interferir na produção de conhecimento, inclusive o escolar. Seguindo esta perspectiva, Almeida e Grinberg (2009, p.202) afirmam que o desenvolvimento metodológico se encontra no cerne das problemáticas que abordam a relação entre o ensino de História e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Em suas palavras:

Essa renovação, no entanto, ainda não encontrou grande correspondência na metodologia de ensino da disciplina. Mesmo com a incorporação dos novos temas e abordagens atualmente estudados pela historiografia brasileira, o modo como esses conteúdos vem sendo apresentados aos alunos ainda segue sendo o mesmo de tempos atrás, isto é, através de aulas expositivas, ainda que ajudadas e ilustradas pelas chamadas novas tecnologias (vídeos, CD-ROMs, internet etc.).

---

<sup>55</sup> Disponível em: <http://www.eca.usp.br/gibiusp/home.asp>. Acesso em: 19. jun.2012.

Para que tais mudanças possam ser realizadas, torna-se importante que o professor esteja preparado para compartilhar seu espaço do conhecimento com o dos seus alunos. Neste sentido, foi realizada pelo *Comitê Gestor da Internet no Brasil* (CGI.br), no ano de 2011, e divulgada em 2012, a *Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras*. Neste estudo foram entrevistados 1822 professores pertencentes à rede pública (municipal e estadual) e particular; dos quais 3% eram professores de História<sup>56</sup>. Algumas informações presentes na pesquisa devem ser observadas:

- De acordo com os dados, 98% dos entrevistados acessaram a internet nos três meses anteriores ao período que responderam ao questionário;

- Em relação ao uso da internet, os dados trazem que 82% dos professores disseram ter utilizado a internet todos os dias ou quase todos os dias nos três meses anteriores a pesquisa;

- Os dados demonstram que 94% os professores entrevistados possuem internet em domicílio e 87% disseram não ter dificuldade para usar a rede de computadores;

- Foi identificado que 34% dos professores participantes buscam conteúdo na internet todos os dias ou quase todos os dias para trabalhar em sala de aula; enquanto 46% fazem este tipo de consulta pelo menos uma vez por semana;

- Os dados apontam que 34% buscam exemplos de planos de aula na internet pelo menos uma vez por semana, mas 28% não dizem não fazer este tipo de atividade;

- Diretamente sobre o uso de portais de professores, 27% dos entrevistados responderam que acessam pelo menos uma vez na semana, no entanto 28% revelaram que não costumam realizar esta atividade.

A partir das informações sobre o modo como os professores fazem uso das tecnologias da informação se percebe a existência de iniciativas e a busca por levar à sala de aula outros conteúdos para além do livro didático. No entanto, também se pode observar a necessidade de ampliar o acesso dos educadores aos portais e

---

<sup>56</sup> Os dados da pesquisa foram coletados entre outubro e dezembro de 2011 a partir de respostas estimuladas ou respostas múltiplas e estimuladas.



repositórios de objetos de ensino. Uma das iniciativas de mudar esse panorama tem sido o uso dos Recursos Educacionais Abertos (REA), “materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou que estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros” (UNESCO/COL, 2011 apud ROSANA, ROSSINI, PRETTO, 2012, p.10). De acordo com Santos (2012), os REA estão vinculados à prática da educação aberta, existente desde a década de 1970, que propunha uma perspectiva de ensino no qual o currículo não seria fragmentado, os alunos teriam autonomia de estudo e o processo de aprendizagem estaria centrado neles. Além do livre acesso aos materiais educacionais.

Um aspecto que diferencia os Recursos Educativos Abertos de outros objetos educacionais é a questão do direito autoral, pois eles podem ser modificados sem ferir a propriedade intelectual dos seus criadores.<sup>57</sup> Para Pretto (2012), os REA não se diferem dos materiais didáticos já utilizados em sala de aula, no entanto, eles permitem, principalmente por meio da internet, o compartilhamento entre os professores das práticas de ensino e de objetos educacionais. “[...] uma educação baseada na criação, na participação e, essencialmente, no compartilhamento”(p.95).

De acordo com Starobinas (2012), o emprego dos REA pode caracterizar um avanço no modo como os professores lidam com os recursos didáticos, como também permitir uma ação de caráter autoral na medida em que eles não precisam ficar presos aos materiais fornecidos pela escola. Estabelecendo um elo com perspectiva de que o professor da contemporaneidade não pode ser apenas transmissor do conhecimento, mas sim um mediador e autor de recursos educacionais. Com esse propósito, a publicação *Recursos Educacionais Abertos (REA): um caderno para professores* demonstra como os educadores podem fazer uso dos REA no seu cotidiano. (p.5):

---

<sup>57</sup> Os autores que disponibilizam suas produções em livros, portais entre outros meios de circulação utilizam programas de licenciamento aberto como o *Creative Commons* para registrar suas obras. Disponível em: <http://creativecommons.org.br/>. Acesso em: 26. Nov.2012.

1. Encontrar: o primeiro passo é procurar recursos capazes de atender adequadamente a sua necessidade. Você pode utilizar ferramentas de busca na Internet ou ainda recorrer ao seu próprio material, como por exemplo: anotações de aula do ano anterior, projetos e atividades antigas etc;
2. Criar: nessa etapa, você pode tanto criar seu recurso “do zero”, como pode combinar os recursos que você encontrou para montar um novo recurso;
3. Adaptar: ao compor novos recursos, quase sempre será necessário fazer algumas adaptações no material que você encontrou para que ele se adeque ao seu contexto. Esse processo pode incluir correções, melhoramentos, contextualização e algumas vezes pode ser necessário refazer completamente o material;
4. Usar: finalmente você pode usar os REA na sala de aula, na Internet, em reuniões pedagógicas etc;
5. Compartilhar: uma vez finalizado os REA, você pode disponibilizá-los à comunidade, de dentro e de fora da escola, que poderá reusá-los e assim recomeçar o ciclo novamente.

O uso dos Recursos Educacionais Abertos e dos seus espaços de circulação está centrado em fazer com que os professores acessem estes repositórios e que eles compreendam as potencialidades para o enriquecimento das suas práticas de ensino. Como salienta Okada (Op.cit., p.3):

[...] vários teóricos afirmam que para que os docentes possam ampliar suas práticas pedagógicas não basta ter domínio tecnológico de recursos da web 2.0. Para que estratégias didáticas possam ser eficientes, torna-se fundamental a integração de referenciais teóricos, metodológicos e práticos que considerem a web 2.0 como um espaço que vai além de um ambiente para autoaprendizagem, redes sociais e entretenimento. Torna-se fundamental considerar a web 2.0 como um grande espaço aberto de inteligência coletiva na qual usuários, sejam estes formadores, docentes ou discentes, são coautores criativos, coaprendizes críticos e coprodutores colaboradores em suas redes sociais de ensino-aprendizagem.

Na *Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras* (Op.cit.) também se identificou que os professores buscam novas fontes de conteúdo. Ao mesmo tempo, os dados demonstraram que os que não

utilizam tais recursos apontam a falta de tempo, a quantidade de aulas ministradas ou a falta de conhecimento. Por tal razão, é preciso cada vez mais familiarizar o educador e o aluno com os REA e a prática do compartilhamento de conteúdos didáticos.

### 3.1 – Os REA, os quadrinhos e o ensino de História

Com o propósito de refletir sobre o uso dos REA, centrados em quadrinhos e nos conteúdos da disciplina de História, foram feitas buscas sobre os materiais disponíveis no site *Portal do Professor*<sup>58</sup> desenvolvido desde 2008 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). No portal é possível compartilhar materiais pedagógicos desenvolvidos por professores como planos de aulas, metodologias de ensino, atividades com os alunos, em meio a uma diversidade de mídias: escrita, imagética, sonora e outras ferramentas digitais.

Os conteúdos de História correspondiam, no período entre 2008 e 2011, a 5,6% dos recursos educativos presentes no portal, o equivalente a 1109 produções<sup>59</sup>. Especificamente sobre os quadrinhos foi feita uma análise no site, em que foram identificados 347 itens divididos nas seguintes categorias: *Sugestões de Aulas, Jornal do Professor, Conteúdos Multimídia, Cursos, Materiais de Estudo, Interação e Colaboração, Links, Equipes e Usuários*. Em termos de materiais desenvolvidos para o ensino de História, foram encontrados cinco trabalhos que propunham o uso dos quadrinhos como elemento didático. Como demonstra a tabela a seguir:

Recursos Educativos Abertos – Ensino de História					
Mate- rial	Título	Autor	Nível de Ensino	Institu- ição	Data
Suges- tão de Aula	Histórias em Quadrinhos e Ditadura Civil-	Bruno Viveiros Martins Márcio dos Santos Rodrigues	Ensino Médio Educaç ão de	UFMG	04/07/ 2011

<sup>58</sup> Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 25.nov.2012.

<sup>59</sup> As estatísticas de uso do Portal do Professor. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/estatisticas.html>. Acesso em 27. nov.2012.

	Militar (1964-1985)	(Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	Jovens e Adultos - 2º ciclo		
Sugestão de Aula	Quadrinhos na Guerra Fria	Augusto Carvalho Borges Márcio dos Santos Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	UFMG	29/07/2012
Sugestão de Aula	História em Quadrinhos e Segunda Guerra Mundial	Bruno Viveiros Martins Gabriel Luiz Maia Nascimento (Coautor), Lígia Beatriz Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	UFMG	29/08/2011
Sugestão de Aula	Capitão América e a História dos Estados Unidos no século XX	Bruno Viveiros Martins Márcio dos Santos Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	UFMG	26/09/2011
Sugestão de Aula	O Faroeste nos Quadrinhos	Rafael da Cruz Alves Márcio dos Santos Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano	Ensino Médio	UFMG	21/06/2012

		(Coautor)			
--	--	-----------	--	--	--

Inicialmente se observou que todos os trabalhos são provenientes de uma mesma instituição universitária, assim como seus autores e coautores foram ou são oriundos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em História. Nesse contexto se pode observar a existência de linhas de pesquisa sobre o tema, como também a proximidade dos autores e coautores com os quadrinhos e sua linguagem.

A questão da existência de um grupo, de certa forma uniforme, pode significar a existência de um trabalho colaborativo no desenvolvimento destas atividades de ensino. Neste contexto, os planos de aula disponíveis no *Portal do Professor* se caracterizam como um tipo de produção centrada na colaboração e marcada pelo compartilhamento, ou seja, na criação de sentidos plurais a partir de um mesmo recurso educacional. Permitindo a formação de "uma comunidade de professores comprometidos com o compartilhamento e a construção de novos trabalhos derivados de trabalhos produzidos pelos demais" (MANTOVANI; DIAS; LIESENBERG, 2006, p.266). Procurando estabelecer com a feitura e disponibilização dos planos de aula, a perspectiva da formação de uma cultura do professor-autor de materiais e conteúdos didáticos e paradidáticos.

Os conteúdos desenvolvidos nos planos de aula abrangem temas ligados a História do Brasil e a História Geral nos séculos XIX e XX, sendo que o último se destaca com quatro produções. É preciso salientar que tal escolha pode estar relacionada ao fato das próprias histórias em quadrinhos terem se desenvolvido ao longo desta época. Assim como, as publicações também privilegiarem tal período.

Um aspecto a ser ressaltado é o fato da preocupação em fazer com que os alunos tenham informações sobre o contexto no qual o quadrinho foi produzido. Nos planos de aula são usadas bibliografias que estão disponíveis na internet e que são indicadas por meio de links que podem ser acessados por professores e alunos, compartilhando da visão de que os Recursos Educacionais Abertos são ferramentas a serem compartilhadas. Os REA sobre quadrinhos são voltados para o desenvolvimento

de atividades nas quais as narrativas em quadrinhos se constituem em uma fonte de conhecimento a ser questionada pelos alunos (STAROBINAS, Op.cit).

Os planos de aula são centrados na análise dos conteúdos presentes nas publicações. Desta forma se percebe a tentativa de ir além da indicação de uma fonte diferenciada de conteúdo, mas também de constituição de uma Prática Educacional Aberta (PEA), no sentido apontado por Santos (Op.cit), de ser constituída como uma forma de promoção de usos e reusos de uma ferramenta pedagógica por diferentes atores do campo educacional. No entanto, deve ser observado que não foram publicadas no site versões modificadas dos planos de aula disponíveis no *Portal do Professor*. Situação que pode evidenciar que embora estabeleçam novas diretrizes de uso dos Recursos Educacionais Abertos não foi estabelecida uma cultura do diálogo entre os autores e os professores que vieram a utilizar e compartilhar os planos de aula.

#### **4. Algumas considerações**

O uso dos quadrinhos como ferramenta pedagógica não tem o propósito de substituir os livros didáticos como recurso norteador do conteúdo da disciplina de História, instituindo-se como fonte complementar no processo de construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, não se pode identificá-los como um meio divertido para o aprendizado ou uma forma de resumir o conteúdo curricular. Como observa Mauad (Op.cit), a validade do emprego das fontes documentais como ferramentas didáticas está intimamente vinculada à postura do professor. A utilização das histórias em quadrinhos, seja como material paradidático ou fonte principal, depende do conhecimento sobre as suas linguagens imagética e textual. Como Recursos Educacionais Abertos, os quadrinhos se constituem em uma ferramenta pedagógica que ainda precisa ser explorada. A pequena quantidade de trabalhos disponíveis levanta questões sobre o modo como este tipo de literatura ainda é trabalhada no âmbito das práticas pedagógicas. Além disso, é preciso que os professores possam explorar as potencialidades deste tipo de recurso no ambiente escolar.

## Referências

- ALMEIDA, Anita Correia Lima de Almeida; GRINBERG, Keila. As Webquests e o ensino de história. In: ROCHA, Helena, et.al. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- ANDRADE, Vera Lucia Cabana Q. Repensando o Documento Histórico e sua Utilização no Ensino. In: Ana Maria Monteiro. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 250-580.
- BARBOSA, Alexandre F.(Coord.). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2011*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em: [www.cetic.br](http://www.cetic.br). Acesso: 25. nov.2012. p.207-343.
- BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf). Acesso em: 20. abr. 2010.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- CAIMI, F. E. . Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. *Anos 90*. UFRGS, v. 15, 2008, p.129-150.
- \_\_\_\_\_. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, 2006, p. 27-42.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- EDUCAÇÃO ABERTA. *Recursos Educacionais Abertos (REA): Um caderno para professores*. Campinas, SP: Educação Aberta, 2011. Disponível em: <http://www.educacaoaberta.org/>. Acesso: 27.nov.2012.
- GONÇALVES, R.R. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. *Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte : UFMG, 2010. v. 1. p. 1-11.
- IANNONE, L.R. INNONNE, R.A. *O mundo das histórias em quadrinhos*. 11ª Edição. São Paulo: Moderna, 1994.
- JÚNIOR, Gonçalo. *A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- KNAUSS, Paulo. *O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual*. ArtCultura, Uberlândia-MG, v. 8, 2006, p. 97-119.
- LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. In: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogério da. (Org.). *Nova História em Perspectiva*. V.1. São Paulo: Cosacnaify, 2011.

\_\_\_\_\_. Documento/ Monumento. In: \_\_\_\_\_ História e Memória. 5ª Edição. Campinas-SP: Editora Unicamp. 2003. p.525-539.

LUCA, Tania Regina de. História de dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008. p.111-153.

MANTOVAN, Oscar; Dias, Maria Helena Pereira, LIESENBERG, Hans. Conteúdos abertos e compartilhados: novas perspectivas para a educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 257-276, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23.nov.2012.

MAUAD, Ana M. Ver e Conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: Helenice Rocha; Marcelo Magalhães; Rebeca Contijo. (Orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, p. 247-262.

OKADA, Alexandra. COLEARN 2.0 – Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7, n.1 Abril/2011, p.1-15.

PRETTO, Nelson De Lucca. Professores-autores em rede. In: SANTANA Bianca; ROSSINI, Carolina; \_\_\_\_\_. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. 1.ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p.91-108. Disponível em: <http://livrorea.net.br>. Acesso: 22. nov.2012

\_\_\_\_\_. Educação e Inovação Tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.11, Mar/Ago1999, p.75-85.

SANTANA Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. 1.ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p.121-129.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. 1.ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p.71-90. Disponível em: <http://livrorea.net.br>. Acesso: 23. nov.2012.

SANTOS, R. E. dos. Aplicações da História em Quadrinhos. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 22, 2001, pp.46-51.

STAROBINAS, Lilian. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: SANTANA Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Lucca. (Org.). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. 1.ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.p.91-108. Disponível em: <http://livrorea.net.br>. Acesso: 23. nov.2012.

VERGUEIRO, W. C. S.; SANTOS, R. E. dos. A história em quadrinhos no âmbito acadêmico: 35 anos de pesquisas realizadas na Universidade de São Paulo. *Caderno.com*, v. 4, 2009, pp. 7-18.

\_\_\_\_\_; RAMA, Angela. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.



## TÁTICAS DA ARGUMENTAÇÃO MORAL COMO ELEMENTO PARA UMA FORMAÇÃO ÉTICA: CONFLUÊNCIAS ENTRE CERTEAU E HABERMAS

Vinícius Bozzano Nunes<sup>60</sup>

### Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar intersecções entre o pensamento de Michel de Certeau e Jürgen Habermas, somando subsídios às discussões sobre a Formação Ética no âmbito escolar. São entretecidas as teorizações desses pensadores, buscando aproximações entre alguns de seus conceitos. Conclui-se que projetos de Formação Ética devam transpor limites da sala de aula e aprofundarem-se no entendimento de ética que trazem em si.

**Palavras-chave:** Formação Ética; Argumentação Moral; Cotidiano; Táticas; Escola.

### Abstract

The paper aims to present intersections between the thought of Michel de Certeau and Jürgen Habermas, adding subsidies to discussions about Ethical Education in the school. Are interwoven theorizations of these thinkers, seeking similarities between some of his concepts. We conclude that projects of Ethical Education should go beyond the limits of the classroom and deepen in the understanding of ethics they bring in itself.

**Keywords:** Ethical Education; Moral Argumentation; Everyday Life; Tactics; School.

<sup>60</sup> Mestrando em Educação no PPGedu/UFMT, especialista em Bioética pela UFLA. Áreas de pesquisa: Formação Ética; Psicologia da Moralidade. Professor no IFMS. Contato: [vinicius.nunes@ifms.edu.br](mailto:vinicius.nunes@ifms.edu.br)

## Introdução

A Formação Ética no ambiente escolar tem sido tema de estudos e debates no país. As pesquisas, em especial no campo da psicologia da moralidade, indicam a necessidade de que sejam viabilizadas propostas mais consistentes em termos de políticas públicas educacionais para esse tipo específico de formação. Estudos nessa área, em sua quase totalidade, buscam suporte nas pesquisas realizadas por Jean Piaget (1930-1996; 1932-1994) sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança. Contudo, fazem avançar essas análises fazendo-as dialogar com os desafios que se apresentam à escola na atualidade<sup>61</sup>.

Não obstante, a urgência por respostas à altura para uma possível crise no paradigma ético contemporâneo, têm levado a medidas discutíveis, como por exemplo, a recente aprovação pelo Senado, ao final do ano de 2012, da inclusão das disciplinas “Cidadania, Moral e Ética” e “Ética Social e Política” no currículo da Educação Básica. As críticas a essa ação – não poucas – direcionam-se basicamente ao possível “inchaço”, que decorreria do acréscimo de mais disciplinas a um currículo que já se encontra deveras sobrecarregado. Entretanto, o verdadeiramente questionável não se encontra somente na superficialidade que representa a viabilidade da acomodação dessas unidades curriculares no rol disciplinar ou, ainda, ampliando a perspectiva, o temido risco de que se retomem os pressupostos ideológicos da extinta “Educação Moral e Cívica”<sup>62</sup>. Um debate comprometido encaminha-nos em outras direções que desaguam em questões que parecem mais significativas tanto em profundidade quanto em extensão para a abordagem da Formação Ética na escola.

Nesse sentido, o objetivo do texto ora apresentado é buscar em dois pensadores, Michel de Certeau e Jürgen Habermas, algumas intersecções em suas teorizações que possibilitem avançar na compreensão do conceito de ética. Esse exercício, assim como seus resultados, se tornam importantes na medida em que pretendem servir de subsídio para que se formulem novas propostas de Formação

---

<sup>61</sup> Destacam-se nesse campo pesquisadores como Yves de La Taille, Maria Suzana de Stefano Menin, Ulisses Ferreira Araújo, Telma Pileggi Vinha, Luciene Regina Paulino Tognetta, entre outros.

<sup>62</sup> A disciplina Educação Moral e Cívica integrou o currículo brasileiro durante o período da chamada Ditadura Militar. Foi instituída pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que foi revogado em 1993 pela Lei 8.663.

Ética que ultrapassem os limites do transmissionismo das “lições de moral” e supram a lacuna deixada pela extinção da Educação Moral e Cívica – traduzida no evidente *laissez-faire* em termos de valores que hoje vemos na educação (MENIN, 2002).

Assim, as linhas que seguem se constituem em apropriações do pensamento de Michel de Certeau sobre o conceito de cotidiano (e outros que da reflexão sobre ele são desenvolvidos) que, na medida em que o texto é desenvolvido, busca-se entretecer com apontamentos sobre a ética em seu aspecto filosófico. Esse movimento será conduzido com o apoio de escoras estabelecidas sobre a teoria habermasiana de agir comunicativo, que revelam algumas interfaces com o pensamento de Certeau, mais especificamente o expresso em “*A Invenção do Cotidiano – 1. artes de fazer*” (1994), lançado originalmente no Brasil em 1980.

A leitura inicial de alguns dos capítulos da obra de Certeau é capaz de provocar um verdadeiro encantamento. Certeau apresenta uma escrita distinta. Menos por eruditismos ou flertes com a poética que pela inventividade com a qual escolhe palavras e as faz relacionarem-se, seu texto se afasta do empoeirado cartesianismo da literatura científica e provoca o prazer da leitura, sem que para isso abra mão do rigor que hoje delimita o campo das ciências. E a fidelidade a tal rigor, é preciso frisar, não o prende a um pensamento científico tradicional. É no desenferrujar de concepções seculares que o autor nos brinda com novas possibilidades para se compreender o real.

Para além da habilidade na escrita e pensamento, há de se destacar outra característica da obra de Certeau, que é a de visitar diversas áreas do conhecimento. Conhecido por seu eruditismo, Certeau estudou história, filosofia, psicanálise e outros ramos do saber, de forma que quem o lê desfruta de um passeio interdisciplinar. E, por ter em conta o caráter múltiplo e dinâmico conferido a seus escritos, que buscaremos fazê-los dialogar com assuntos próprios ao campo da ética.

Para tal, será percorrido um determinado caminho no intuito de discutir, em um primeiro instante, a importância do cotidiano na obra de Certeau e sua influência nos estudos sobre ética. A seguir, se buscará relacionar esse conceito ao de *mundo da vida*, estando este último explícito na teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas. Diante disso, tendo já alguns pressupostos previamente estabelecidos, adentraremos

uma discussão sobre estratégias e táticas desviacionistas, procurando alicerçar o entendimento de uma Formação Ética vinculada ao contexto e momento da argumentação moral.

### **Do universalismo ético ao cotidiano**

Não de hoje que o pensamento tem se ocupado prioritariamente do estudo dos grandes feitos, das grandes histórias, dos significativos achados, das grandes ideias. As ciências naturais legaram à razão uma sede fundamental por encontrar a essência em tudo, tornando a visão treinada à busca pelo que há de universalizável e absoluto em cada objeto de estudo. Assim também o é quando se volta o foco à parte das ciências humanas e sociais, que no anseio de se tornarem reconhecidas como “*ciência*”, se entregam ao risco de passarem por cima do que no homem há de singular. Se generalizam seus resultados, acabam impondo como hegemônicos valores, crenças, comportamentos que não necessariamente dizem respeito a todo indivíduo.

O antídoto a isto, proposto por Certeau, consiste numa mudança drástica de perspectiva. O olhar científico que defende é o que se inclina para o cotidiano. O pensador vai de encontro ao espírito das políticas culturais francesas vigentes na segunda metade do séc. XX para afirmar que o importante para a instauração de novas políticas culturais não seria conhecer de modo genérico e estatístico que produtos culturais eram mais “consumidos” pela população, ou ainda, quais deles tinham maior circulação entre *as massas*. Mas sim, aprofundar os estudos sobre de que modo os “consumidores” apropriavam-se desses produtos. A atenção deveria estar também direcionada aos diferentes e inumeráveis usos possíveis para um determinado produto imposto. Para justificar seu ponto de partida teórico, realizou pesquisas empíricas e, para dar suporte a tal, forjou uma epistemologia capaz de dar visibilidade às questões contingenciadas pelo *lugar comum*.

O oposto a sua ideia reside no domínio da filosofia enquanto autoridade nos temas da ética, que é bastante marcante desde a antiguidade aos dias de hoje. As mais notáveis, ou pelo menos as mais difundidas teorizações éticas, emergiram do âmbito da filosofia. A partir desse modo específico de se pensar a ética – que podemos situar como iniciado em Sócrates, com seu forte cunho idealista –, é que derivam a maioria

das doutrinas éticas que, camufladas, recicladas ou metamorfoseadas, perduram na contemporaneidade. Tais visões sobre ética produzidas a partir da filosofia tendem a apresentar matizes generalizantes. Entretanto, foi a partir das ideias de Kant que se acentuou na filosofia moral o aspecto universalista. Isso significava que um preceito ético só poderia ser dessa forma entendido na medida em que pudesse se tornar uma máxima de aplicabilidade universal, pensamento que Kant expressou metaforicamente na frase “*O céu estrelado sobre mim, a lei moral dentro de mim*” (KANT, 2004).

Habermas (2003) em uma leitura crítica sobre o papel da filosofia nos diz que ela outorga exclusivamente para si a função de *guardadora de lugar*, exercendo o poder de determinar fronteiras para a ciência, para as artes e, também, para a moral. Pensando sobre de que maneira se tem hegemonicamente refletido a ética a partir dos pressupostos da filosofia – sendo que neles se destaca muito fortemente a voz do universalismo – buscar o lugar do cotidiano nas discussões sobre ética se configura em empreitada bastante desafiadora.

Porém, alguns conceitos são capazes de abrir portas para que percebamos a importância do cotidiano no estudo do comportamento moral. Um exemplo deles está na definição de Adolfo Sánchez Vázquez (2002) para os termos ética e moral. Para ele, a conceituação de ética é mais abrangente do que a que nos fornece a etimologia. Indo além da tradução de seus sentidos em grego ou latim, Vázquez afirma que “*a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade*” (2002, p. 23), o que pode ser representado como uma reflexão sobre o agir moral, uma meta-moral. Por outro lado, o conceito de moral, associado etimologicamente ao *mores*, da língua latina,

[...] é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal. (VÁZQUEZ, 2002, p. 84).

Com isso, conseguimos nos deslocar do lugar comum que a filosofia clássica traçou para a ética e passamos a nos situar em outro patamar. Esse viés de entendimento da ética proposto por Vázquez nos possibilita identificar duas instâncias: uma, a ética propriamente dita, relacionada à reflexão, mais próxima de um

entendimento assumido pelo autor como científico; outra, a instância moral, que diz respeito ao mundo vivido, onde as apropriações diversificadas sobre as normas e valores feitas por cada indivíduo ou grupo, em um ou outro contexto e momento, são imprevisíveis, incalculáveis, não seguem padrões pré-determinados ou cientificamente estabelecidos.

As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência e fundamentação das proposições científicas. Ao contrário, os princípios, as normas ou os juízos de uma moral determinada não apresentam esse caráter. E não somente não têm um caráter científico, mas a experiência histórica moral demonstra como muitas vezes são incompatíveis com os conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais. (VÁZQUEZ, 2002, p. 23)

À ética cabe, logo, a tarefa de refletir sobre o comportamento moral em suas múltiplas possibilidades, não somente no sentido descritivo ou analítico, mas também construtivo e prescritivo. Se entendermos que a perspectiva científica, da qual Vázquez frisa o rigor, pode ser ampliada a partir do pensamento de Certeau, o ínfimo, o insignificante, o invisível, o dissolvido no lugar comum das relações do dia-a-dia entre homens ordinários, ganham vez no rol de objetos da ética. É então no cotidiano que se passa a vislumbrar uma riqueza de possibilidades até então negligenciada por notórios pensadores da moral.

Michel de Certeau não propôs nenhum sistema fechado capaz de servir de “modelo” teórico, mas análises diversificadas capazes de demonstrar que a aparente desordem das palavras e dos atos humanos compõe cenários com profundidade e inteligíveis a observadores interessados. O mundo diário – mundo de profusão de gentes, falas, gestos, movimentos, coisas – abriga táticas do fazer, invenções anônimas, desvios da norma, do instituído, embora sem confronto, mas não menos instituintes. (SOUZA FILHO, 2002, p. 130)

Assim, o pensamento ético, recluso nos domínios da reflexão, não só descritiva, mas inescapavelmente prescritiva, finda por delatar a função política exercida pela filosofia enquanto determinante do comportamento moral desejável como adequado às grandes massas. O cotidiano, assim, se configuraria em espaço de transfiguração, de ressignificação dos valores, de *transvaloração* – em paráfrase à Nietzsche (2009). No cotidiano é que, de forma sutil, mas inventiva (condição *sine qua non* para as lutas dos mais fracos contra o inderrotável), o indivíduo se torna capaz de criar distintas formas de relacionar-se com as normas e regras que, ao mesmo tempo

em que representam o acato, são, essencialmente, subversão, mesmo que sem confronto.

### **Cotidiano X Mundo da Vida**

Jürgen Habermas desenvolve em *“Consciência Moral e Agir Comunicativo”* (2003), uma teoria que integra fundamentos da ação argumentativa – com certa ênfase na linguagem – à preservação do papel da razão enquanto elemento indispensável ao pensamento ético. Dito de outra forma, Habermas propõe uma ética que se apropria da pragmática linguística, entretanto, sem acompanhar os que a levam ao extremo, portanto, sem perder a racionalidade como referência. O filósofo ergue a crítica à deontologia kantiana, desconstruindo aspectos pontuais, e se ampara nos estudos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento do juízo moral e os estágios desse desenvolvimento para reconstruir sua perspectiva sobre as relações morais.

Sua crítica ao filósofo racionalista não resulta, porém, na abominação da ideia de universalidade. Habermas desloca essa ideia da posição que ocupa enquanto pré-condição ou requisito cristalizado dentro do contexto da argumentação moral para algo a que se almeje chegar pela via do entendimento mútuo. A universalidade passa a ser um produto esperado, um norte para quem participa de uma situação de argumentação moral. A ação, para ele, teria basicamente duas motivações: uma voltada ao sucesso, ou seja, o *“modelo estratégico da ação”* (HABERMAS, 2003, p. 165) – em que se busca por meio de estratégias o convencimento do(s) interlocutor(es) –, e outra voltada para o entendimento mútuo – em que há a necessidade de especificar condições para que seja possível um acordo ao qual se chega comunicativamente.

A busca por esse entendimento mútuo, enquanto fundamento ético, vem suprir uma lacuna deixada por doutrinas éticas que não consideravam que no contexto e momento da argumentação moral os homens transformam os ditames normativos em outras coisas que não o prescrito pela imperatividade filosófica tradicional, permeada por interesses de ordem política. O cotidiano tem importância reforçada nessa perspectiva no momento em que é nele que se realizam as manifestações argumentativas nas quais se tornam possíveis as ressignificações de valores, ou ainda

os adendos e “poréns” às normas e regras impostas. Ilustra essa colocação o fato de que a complexidade de fatores intervenientes em um julgamento, por exemplo, só pode ser apreendida (com limitações, obviamente) pelos indivíduos que se encontram envolvidos em certa situação argumentativa – para o que a razão serve como instrumento de vigília contra a relativização absoluta.

Essas limitações são parte do plano do mundo da vida, tal qual expõe Habermas, o que se vê de alguma articulado com a ideia de *cotidiano*, explícita em Certeau:

O mundo da vida constitui, pois, o contexto da situação de ação; ao mesmo tempo, ele fornece os recursos para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação (HABERMAS, 2003, p. 167).

Para Habermas, quando em situação de argumentação moral os indivíduos se posicionam como quem tem que se “*entender acerca de algo no mundo*” (ibid.). E para que isso se torne possível, deve ser presumido um conceito formal desse mundo por parte dos protagonistas dos atos de fala. Certeau, por sua vez, destaca os *contextos de uso*, que inserem a ação na relação que têm com as circunstâncias, o que remete à prática da língua, ou seja, “*aos traços que especificam o ato de falar*” (CERTEAU, 1994, p. 96) e que se constituem em seus efeitos.

Entretanto, o mundo objetivo é tão somente uma presunção que serve como sistema de referência para a argumentação moral. Um ponto de partida para o processo de busca pelo entendimento. Nunca uma base sólida e comum a todos sobre a qual comportamentos morais são dissecados ao fio de princípios éticos inalteráveis. É nesse mundo da vida em que lateja o cotidiano que é possível manifestarem-se operações sub-reptícias, pequenas resistências em relação à norma: as táticas desviacionistas.

### **As táticas do agir comunicativo**

O reconhecimento de Habermas da incapacidade de a ética *de gabinete* dar conta das possibilidades do cotidiano em uma argumentação moral e a consequente transferência do poder de decisão moral para a contingência da relação enunciativa



interindividual, desloca os holofotes da mente dos grandes teóricos éticos para o homem comum. Certeau, no segundo capítulo de *Artes de Fazer*, tece uma crítica aos pesquisadores que são absorvidos pela *mercantilização* das instituições científicas e que à medida que adquirem autoridade em suas respectivas áreas de estudo, tornam-se menos competentes naquilo que inicialmente se propuseram a fazer. Em contraponto, estabelece uma analogia com o trabalho com sucata, em que um operário utiliza produtos do processo industrial para com eles fazer algo que foge à lógica comum que rege o uso de determinados materiais, seja no que toca a sua utilidade ou ao lucro que deveria gerar.

Esse tipo de atitude Certeau vem denominar como sendo uma tática desviacionista em relação a algo que no mundo está posto para cumprir outra finalidade:

É preciso portanto especificar esquemas de operações. Como na literatura se podem diferenciar “estilos” ou maneiras de escrever, também se podem distinguir “maneiras de fazer” – de caminhar, ler, produzir, falar, etc. Esses estilos de ação intervêm num campo que os regula num primeiro nível (por exemplo, o sistema da indústria), mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro (é o que acontece com a “sucata”). (CERTEAU, 1994, p. 91).

O pensador apresenta uma série de situações para ilustrar o quanto isso se constitui em fato, referendando sua teorização. Entre elas, chama a atenção para o exemplo da colonização espanhola ante aos índios da América. Independentemente dos fins buscados pelos colonizadores, os índios subvertiam parcial ou completamente todo o sistema de práticas, representações e leis que lhes eram impostos forçosamente ou através do artifício da sedução.

Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixa-lo. Procedimentos de consumo conservavam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante (CERTEAU, 1994, p. 95).

Refletindo sobre pesquisas que se dedicam a analisar os bens culturais, Certeau propõe que as questões até então comumente lançadas cedam espaço para outras novas perguntas. No caso dos estudos que analisam quais imagens a televisão difunde ou, ainda, quanto tempo o expectador permanece exposto a elas, coloca que é

primaz considerar questões mais profundas, como “o que é que o consumidor fabrica com essas imagens e durante essas horas”. (ibid. p. 93). Ou ainda, quando se compra um jornal, “o que é que eles ‘absorvem’, recebem e pagam? O que fazem com isso?” (ibid.).

O consumo se coloca como um dos temas centrais na teoria cereteuniana. O discurso comum de que o que disseminam as *elites que produzem linguagem* seja algo passivamente absorvido pelas massas consumidoras dessa cultura se dissolve no entendimento de que esses produtos não são assimilados cartesianamente, ou seja, “*existe um distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles*” . (CERTEAU, 1994, p. 95). A não uniformidade na ocorrência do consumo o transforma, então, em rica fonte de interpretação.

Essa relação entre produção e usos possíveis para tais produtos representa, analogamente, uma relação de poder entre dominantes e dominados. Não uma relação estática, mas sim dinâmica e difícil de apreender por métodos científicos tradicionais. Isso porque são de característica complexa. E essa complexidade se dá por meio de dois modos de ação descritos por Certeau como estratégias e táticas. Sobre o primeiro conceito, Certeau entende que

A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.) Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. (ibid., p. 99).

O poder, acima elencado, se instaura a partir da demarcação de um lugar segundo o qual se pode definir, a partir do que é, o não-ser, ou o não-pertencer. A demarcação desse lugar também permite estabelecer as bases para as ações futuras, ou seja, um encadeamento expansivo das ações de poder que objetivam intensificá-lo e disseminá-lo em seu aspecto dominante. O poder, nesse sentido, não é somente uma habilidade em “*transformar as incertezas da história em espaços legíveis*” (ibid., p. 100), o que o caracteriza como consequência da instauração do saber. É ele também o que determina e sustenta a capacidade de conquista de um lugar, ou seja, é requisito para o saber, antecedendo-o.

O próprio é o marco que delimita as fronteiras entre o forte e o fraco, o uso das estratégias ou das táticas. Em Certeau vemos que a tática é *“a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”* (1994, p. 100). A ausência desse próprio implica a quem se situa fora dele o jogo com condições que não são as suas. É necessário, portanto, se organizar conforme as imposições de uma força que é estranha. A arte do fraco, como define, em suma, a tática, traz como forte característica o uso da astúcia. Resume essa ideia da seguinte forma: *“Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia. Traduzindo: tanto mais se torna tática”*. (ibid., p. 101). Dessa forma, uma explicitação mais completa sobre as táticas é nos dada pelo próprio Michel de Certeau, que diz:

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (1994, p. 102).

A determinação dos valores morais cultuáveis ocorre no campo da filosofia desde a Antiguidade Clássica. Sem dúvida que os pensadores da época tinham suas ideias permeadas por interesses aristocráticos. Estes, quando não direcionaram os rumos do pensamento filosófico, acabaram se privilegiando e sendo fortalecidos por esse pensamento. Basta atentar para a ferrenha crítica de Aristóteles aos sofistas, como rememora Certeau em sua obra. Assim também o foi quando do período renascentista, quando Kant emprestou palavras à boca burguesa, teorizando sobre determinado tipo de racionalidade. Filosofia, política e poder se articulam na esfera da ética determinando comportamentos morais desejáveis e, na contemporaneidade, impondo-os por todos os meios. As forças legislativas e coercitivas, a produção acadêmica, a midiaticização etc., transferem a todo instante seus valores enaltecidos como bons, justos, únicos.

O comportamento tático de quem não ocupa o lugar de determinação de artifícios do poder se torna não somente evidente, mas extremamente necessário para a garantia da sobrevivência. O *jeitinho brasileiro* seria uma forma caricata de exemplificar a maneira como em nosso país, em função da sobrevivência, se lança mão

de artifícios para melhor lidar com a condição do não-lugar. O contexto normativo, de aparência inofensiva e despreziosa, é, em sua natureza, um mecanismo de violação e imposição do poder que, tende à perpetuação e intensificação. A solidez do *dever ser* está sempre sendo ressignificada e reinterpretada pelos homens ordinários, sob o aval das pretensões de validade estabelecidas pelos agentes de uma determinada argumentação moral.

A ética, então, também traz em seu bojo a expressão das estratégias e táticas desviacionistas. O contexto da argumentação moral é onde se evidenciam essas expressões. É o lugar do encontro e da tensão entre o exercício do poder e as astúcias. É o lugar a partir do qual se pode inventar a liberdade através da criação de distintas maneiras de lidar com a imposição normativa. Onde as regras sociais passam pela reinterpretação que lhes dá caráter vivo e dinâmico, sem os quais não poderiam ser consideradas um produto essencialmente humano.

### **Considerações Finais**

O itinerário até aqui traçado, que entreteceu as teorizações de Michel de Certeau e Jürgen Habermas, não encerra a questão sobre que entendimento de ética devemos ter em consideração ao formular propostas para a Formação Ética na educação escolar. Entretanto, tal exercício teórico indica ao menos que a questão é mais ampla e complexa do que aparenta *a priori*, de forma que fica evidente a importância de se aprofundarem os debates nessa área. Mas algumas conclusões, de antemão, se tornam possíveis. Uma delas é que pensar a ética a partir desses pressupostos nos faz compreender como incabíveis modelos de Formação Ética que sirvam ao fortalecimento estratégico de regimes de opressão e dominação, tal qual representou, a exemplo, a oferta da “Educação Moral e Cívica” durante os governos militares no Brasil. Também parece pouco adequado um modelo transmissionista, aliado à Formação Ética nos moldes de uma unidade curricular ou disciplina, enquadrado nos limites do que é imposto por forças externas como “ético”, desintegrado do projeto pedagógico da escola de forma mais genérica.

A Formação Ética na escola deve considerar o cotidiano, o mundo da vida, os contextos de argumentação moral, o lugar do próprio, as estratégias do poder e as

táticas desviacionistas. Para tanto, tais projetos devem transpor os limites da sala de aula e se constituírem em práticas integradas que envolvam toda a comunidade escolar e se concretizem em todos os espaços relacionados a essa escola. Essa árdua tarefa pressupõe um compromisso de todos os envolvidos de modo direto e indireto com a educação.

### Referências

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- KANT, I. **Crítica da razão prática**. Trad. Rodolfo Schaefer. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores na escola. **Educ. Pesqui.** [online], São Paulo, USP, v. 28, n. 1, p. 91-100. jan./jun. 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A genealogia da moral**. Trad. Antônio Carlos Braga. 3.ed. São Paulo: Editora Escala, 2009.
- PLATÃO. **A República**. Trad. M. H. R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- PIAGET, Jean. (1932). **O Juízo Moral na Criança**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. (1930). Os Procedimentos da Educação Moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1–36.
- SOUSA FILHO, Alípio. **Michel de Certeau**: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano. *Sociabilidades*. São Paulo, v.2, p. 129 - 134, 2002.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Trad. João Dell’Ana. 23 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

## NORMAS E ORIENTAÇÕES PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGO NA REVISTALEPH

*... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.*

Célia Linhares

### Regras gerais:

O(s) autor(es) são responsáveis pela observação e cumprimento das normas da Língua Portuguesa no texto e da língua estrangeira na qual elabora o resumo.

O(s) autor(es) devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

**Filiação temática ou pertinência:** A Revista do Aleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente incluídas, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituinte

**Qualidade das teorizações:** Os argumentos deverão ser desenvolvidos com alguma originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensador(es) que estabeleça(m) interlocuções com a área de Educação ou de Ensino da CAPES.

### Normas de formatação:

**Papel:** formato A4

**Margens:** Todas as margens 03 cm.

**Título:** Centralizado, Negrito, Calibri 14.

**Autor(es):** Parágrafo: alinhamento à direita; espaço 1,5. Fonte: Calibri 12.

Incluir nota biográfica de rodapé com formação, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 - justificado).

**Resumo:** Com até 600 caracteres (com espaço), em espaço simples, em Português e outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.). Fonte: Calibri 12.

**Palavras-chave:** 3 a 5, em português e outra língua.

**Parágrafo:** espaço simples. Fonte: Calibri 12.

**Corpo do texto:** Parágrafo Justificado; Espaçamento: 1,5 sem espaço antes ou depois; Recuo da primeira linha 1,5;

**Fonte:** Calibri/ tamanho 12;

**Citações:** Recuo 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem espaço antes ou depois.

**Fonte:** Calibri /tamanho 11.

(Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>)

**Outras Informações:** Notas no rodapé. Referências bibliográficas apenas para autores citados.

### Direitos e deveres do autor:

- É importante que o projeto de pesquisa esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.

- Pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.

- Quando da utilização de imagens que não seja de sua autoria, é importante que cite a fonte e verifique se as mesmas têm reserva de publicação.

- Atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.

- Compreendemos que ao encaminhar o artigo para publicação o autor está concordando em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se os direitos autorais.

### Acesse também:

<http://www.revistaaleph.com/politica-editorial/>

<http://www.revistaaleph.com/enviar-artigo/>

<http://www.revistaaleph.com/artigos/formulariopareceristas.pdf>