

**Tania Rezende Silvestre Cunha  
Rosa Betânia Rodrigues de Castro  
Andreia Demétrio Jorge Moraes**  
(organizadoras)

# **Reflexões Contemporâneas Dialogando Saberes**





**Tania Rezende Silvestre Cunha  
Rosa Betânia Rodrigues de Castro  
Andreia Demétrio Jorge Moraes**  
(organizadoras)

# **Reflexões Contemporâneas Dialogando Saberes**

Ituiutaba, MG

2016



©Tania Rezende Silvestre Cunha / Rosa Betânia Rodrigues de Castro/  
Andreia Demétrio Jorge Moraes (Orgs.), 2016.  
Editor da Obra: Anderson Pereira Portuguese  
Arte e Formatação: Leandro Pedro.  
Capa: Anderson Pereira Portuguese: mosaico geométrico sobre foto  
disponível em Google Imagens.

E-Books *Barlavento*

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 6 8066 / Braço editorial da  
Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Alaketu Asé Babá Oloriginbin.  
Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP 38.307-854, Ituiutaba, MG.  
Tel: 55-34-3268.9168  
*barlavento.editora@gmail.com*

Conselho Editorial da E-books Barlavento:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editor-chefe).  
Dr. Anderson Pereira Portuguese (Editor da Obra)  
Dr. Antônio de Oliveira Junior.  
Profa. Claudia Neu.  
Dr. Giovanni F. Seabra.  
Dr. Hélio Carlos Miranda de Oliveira.  
Msc. Leonor Franco de Araújo.  
Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.  
Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

---

Reflexões Contemporâneas: Dialogando Saberes. Tania Rezende  
Silvestre Cunha / Rosa Betânia Rodrigues de Castro/ Andreia Demétrio  
Jorge Moraes (Organizadores) Ituiutaba: Barlavento, 2016, 348 p.

*ISBN: 978-85-68066-34-8*

**1. Educação 2. Didática. 3. Estudos Organizacionais. 4. Interdisciplinaridade.**  
I. CUNHA, Tania Rezende Silvestre / CASTRO, Rosa Betânia  
Rodrigues de / MORAES, Andreia Demétrio Jorge

---

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

## SUMÁRIO

Apresentação.....	8
Bullying: compreender para combater <i>Tania Rezende Silvestre Cunha e Laura Almeida Diniz</i>	9
Estudo sobre a incidência de <i>bullying</i> entre os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos <i>Dinair Tomaz Dutra de Andrade e Tania Rezende Silvestre Cunha.....</i>	31
A manipulação enunciativa a favor da construção dos sentidos em “O Lapso”, de histórias sem data <i>Kênia de Souza Oliveira e Patrícia Alves Cardoso.....</i>	67
Inclusão ou exclusão? os desafios da educação na contemporaneidade <i>Kênia de Souza Oliveira; Patrícia Alves Cardoso e Rosa Betânia Rodrigues de Castro.....</i>	85
Vivências da formação em Educação Infantil: um curso; suas reflexões <i>Glaciene Januário Hottis Lyra e Livia de Carvalho Amorim.....</i>	96
O estilo de liderança predominante na gestão do setor de produção de uma empresa ceramista da cidade de Capinópolis/MG. <i>Gabriel Mendes dos Santos e Nicola José Frattari Neto.....</i>	120

A negativa de crédito ao consumidor, direito à informação e outras questões correlatas <i>Aline Lara Ribeiro de Moraes e Fernando Melo da Silva</i> .....	146
Na pegada da hora: a presença do <i>funk</i> em práticas sociais realizadas com crianças <i>Denise Andrade de Freitas Martins; Raissa da Silva Lima e Lanna Gagliardi Tinoco</i> .....	184
Reflexões acerca das tecnologias da informação e da comunicação como recurso metodológico na educação profissional <i>Alessandra Aparecida Franco e Cleide Francisca de Souza Tano</i> .....	246
Novas tecnologias da informação e da comunicação na escola: desafios e tendências <i>Anderson de Melo Valadão</i> .....	265
Formação docente e alfabetização: caminhos metodológicos <i>Andreia Demétrio Jorge Moraes e Isabel Alexandrina Alves Ferreira</i> .....	283
Letramento na educação infantil: desafios e possibilidades <i>Andreia Demétrio Jorge Moraes e Isabel Alexandrina Alves Ferreira</i> .....	304

O uso das Tics como ferramenta de conscientização sobre o uso racional da água <i>Rosa Betânia Rodrigues de Castro; Francielle Amâncio Pereira e Kênia de Souza Oliveira</i> .....	326
História Da Alfabetização De Ituiutaba: Vivências No Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado -1957-1971 <i>Tania Rezende Silvestre Cunha e Sonia Maria Santos</i> .....	342
Sobre Os Autores.....	355



## **BULLYING: COMPREENDER PARA COMBATER**

*Tania Rezende Silvestre Cunha*

*Laura Almeida Diniz*

O termo Bullying, tem origem na língua inglesa e pode ser traduzido como humilhação em público. Para Silva (2010), esses atos esse não podem ser tratados como um fenômeno apenas da área educacional. Para a autora, atualmente o Bullying já é definido como um problema de saúde pública e, por isso mesmo, deve entrar na pauta de todos os profissionais que atuam nas áreas médica, psicológica e assistencial de maneira mais abrangente.

Os dados no Brasil são alarmantes. Em junho de 2013, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgou os dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), onde se constatou que o Bullying é o maior vilão do Ensino Médio, pois, envolvia cerca de 30% dos estudantes brasileiros. De cada cinco jovens que estavam nessa faixa etária, um se divertia agredindo física ou verbalmente, seus colegas de escola.

Segundo a psicopedagoga Luciana Barros de Almeida, presidente nacional da Associação Brasileira de Psicopedagogia no ano de 2015, o Bullying, vem de pessoas que tem uma necessidade de autoafirmação, conhecidas como valentões ou bullies (em inglês), que só enfrentam quem é mais fraco ou está em menor vantagem.

A brincadeira tem a conotação lúdica que remete ao prazer, ao entendimento. Já o Bullying é uma atitude inadequada porque a estratégia usada é desqualificar o outro

naquilo que a própria vítima se sabe em desvantagem, afirma a psicopedagoga.

Para Fante (2005), as brincadeiras acontecem naturalmente e fazem parte das relações sociais, o que torna o ambiente descontraído e acolhedor. São permitidas no grupo e tem por finalidade divertir, sensibilizar, aproximar, integrar, incluir. Algumas podem ser tendenciosas e inconsequentes, e sua aceitação dependerá dos limites de cada participante. Entretanto, quando as brincadeiras se convertem em atitudes agressivas e abusivas, com o intuito de prejudicar o outro e colocá-lo em posição de inferioridade e dominação, podem originar brutalidades.

Portanto, para que uma atitude seja considerada Bullying, é necessário que ela apresente algumas características, como: intensão de provocar dano material, físico, emocional ou de aprendizado; persistência e continuidade das agressões sempre contra a mesma pessoa; ausência de motivos que justifiquem os ataques e quando há um desequilíbrio de poder que dificulte a defesa da vítima, afirma a autora.

Apesar dessa prática de perseguição ser muito antiga, só começa a ser estudada como fenômeno a partir da década de 1970, quando o professor Dan Olweus, da Universidade de Bergen, interessa em compreender as tendências suicidas de adolescentes em seu país.

Durante quinze anos, de 1978 até o ano de 1993, Olweus entrevistou 84 mil estudantes, 300 professores e mil pais de alunos. Mas foi somente em 1993, que o professor conseguiu iniciar uma campanha contra o Bullying, após sensibilizar as autoridades de educação da Noruega.

Mentiras, boatos, gozações, exclusão, intimidação, tapas, extorsão de dinheiro. Tudo isso faz parte da vida de milhões de jovens e preocupa pais e educadores do mundo inteiro. Para que possamos erradicar essa prática do

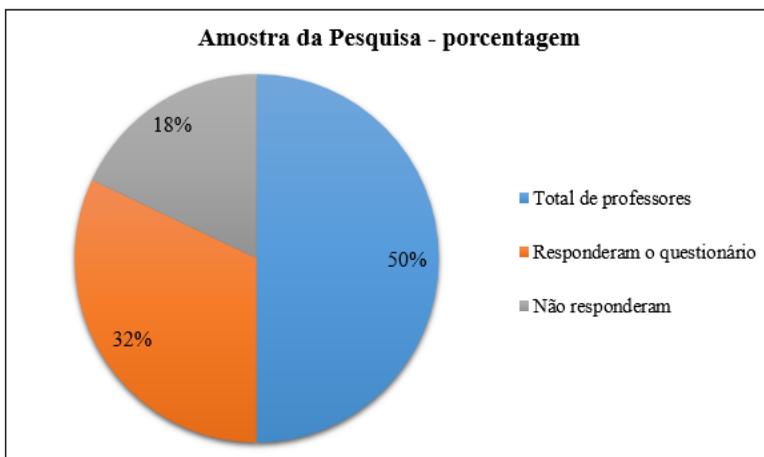
cotidiano escolar, precisamos compreender melhor esse fenômeno. Realizar pesquisas que nos mostram caminhos para combater esse mal, é necessário e urgente, é um enorme desafio.

Por pensarmos assim, realizamos em 2015, na maior escola pública municipal da cidade de Ituiutaba, no Pontal do Triângulo Mineiro, uma pesquisa com os docentes do turno matutino.

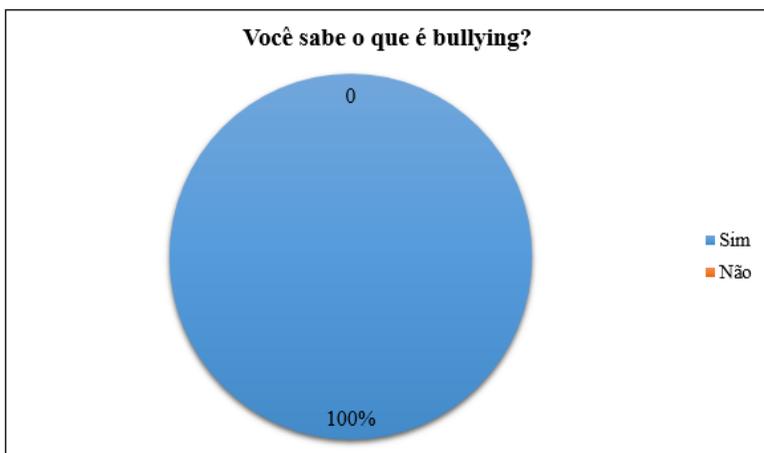
Os objetivos dessa pesquisa foram investigar analisar e compreender como os educadores do turno matutino da referida escola percebiam a prática do bullying, além de verificar quais as intervenções que os educadores realizam a partir dos relatos escritos dos mesmos e por fim, fornecer dados, tanto para a escola quanto para o poder público municipal para uma maior intervenção, dos educadores, da equipe gestora, da comunidade escolar, e do poder público, no sentido de ajudar a escola a diminuir estas situações. Através de um questionário com oito questões fechadas e duas questões abertas que foram respondidas individualmente pelos educadores da referida escola obtivemos os dados que necessitamos. Descreveremos a seguir o que a pesquisa nos revelou.

### **Achados da Pesquisa**

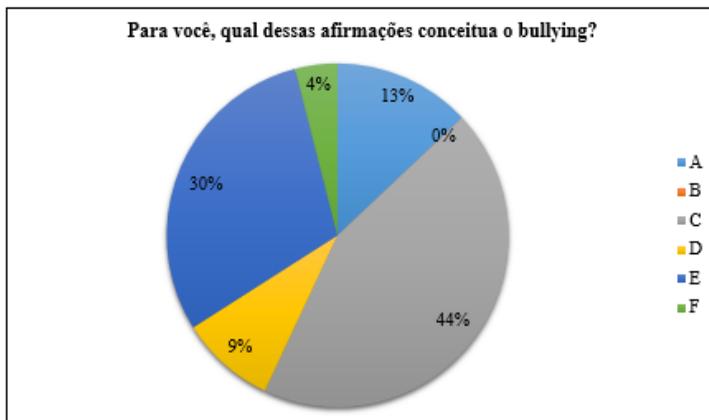
A amostra da pesquisa demonstra com a análise de seus dados que apenas metade dos professores do turno matutino, participaram da pesquisa. Destes apenas 18% responderam aos questionários. A partir disso duas hipóteses são levantadas, a falta de interesse sobre o assunto ou a falta de conhecimento. Porém o que foi percebido, é que a grande maioria não teve empenho de responder a pesquisa, reforçando a tese de falta de interesse ao tema abordado.



Na primeira questão, perguntamos aos docentes se sabiam o que era bullying. Todos responderam que sim, ou seja, 100% afirmaram saber o que era bullying, como nos mostra o gráfico abaixo:



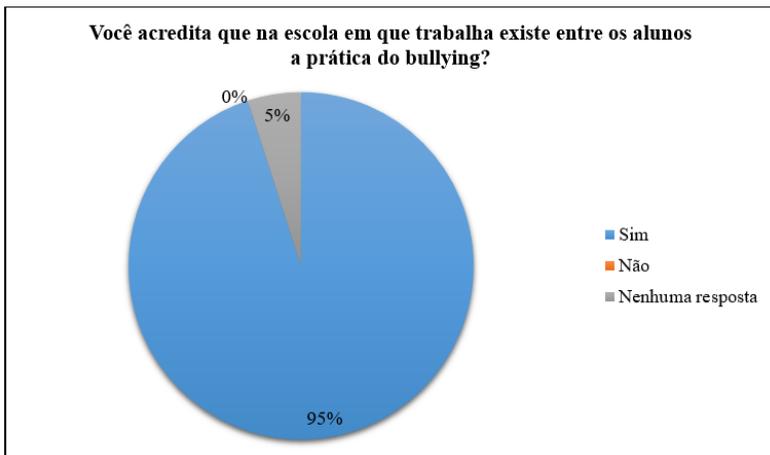
Na questão dois, queríamos saber qual das afirmações conceitua o bullying. Vejam no gráfico abaixo:



- A- Desejo deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão.
- B- Uma reação ao comportamento agressivo provocado inicialmente por outra pessoa.
- C- Conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente adotado por um ou mais alunos contra outro(s).
- D- Comportamento agressivo que visa prejudicar, ferir ou magoar alguém apenas como um meio de atingir outro objetivo, sendo, portanto, diferente de uma provocação.
- E- Comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar.
- F- Fofocas, boatos maliciosos, comentários irônicos etc.

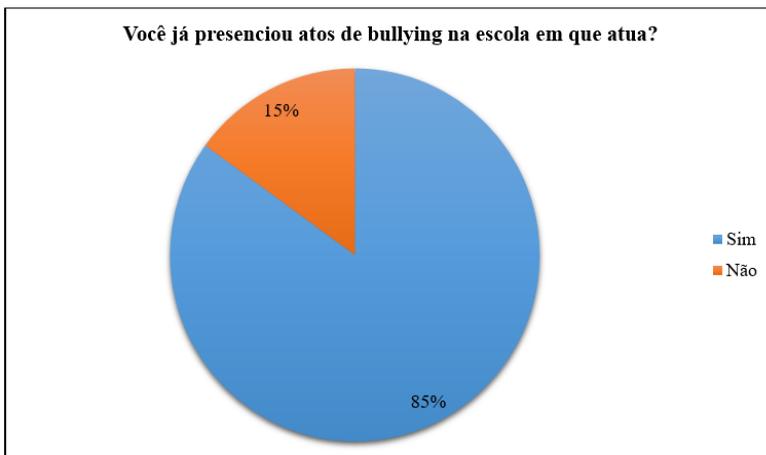
A maioria dos pesquisados, 44% afirmaram que Bullying é o “Conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente adotado por um ou mais alunos contra outro (s)”. Esse dado demonstra que os pesquisados têm conhecimento que o fenômeno Bullying, são atitudes agressivas provocadas por um ou mais indivíduo contra um outro.

Na questão 3, foi perguntado aos educadores se eles acreditam que na escola em que trabalha existe entre os alunos a prática do bullying?



Os dados nos mostram que somente 5% não responderam, mas, que 95% dos docentes acreditam que a prática do Bullying entre os alunos, existe sim na escola.

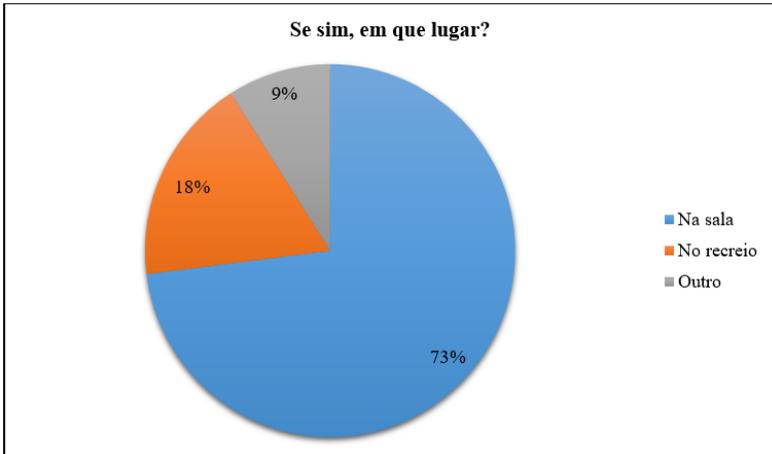
Perguntamos então, se os professores já presenciaram atos de bullying na escola em que atuam?



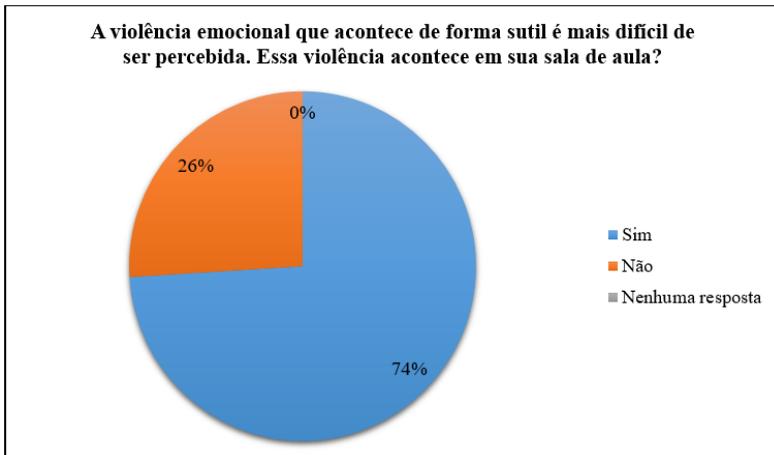
Nestes dados é notado que apesar de 95% acreditarem que os atos existem apenas 85% dos pesquisados já presenciaram os atos de violência emocional na escola. Ao serem questionados sobre os tipos de atos presenciados, as agressões descritas pelos pesquisados foram:

- Insultos à aparência física e apelidos ligados a ela.
- Apelidos constrangedores.
- Constrangimento psíquico.
- Brigas fora da escola que geraram chamado da policia militar.

Questionados sobre os lugares em que os atos foram presenciados, 73% afirmaram ser em sala de aula, 18% afirmaram ser no recreio e 9% responderam em outros lugares, mas não disseram quais, conforme nos mostra o próximo gráfico.



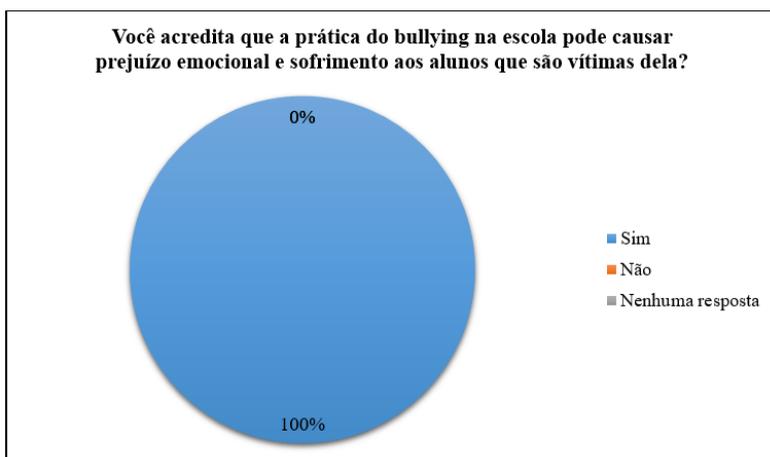
Perguntados se a violência emocional que acontece de forma sutil é mais difícil de ser percebida e se essa violência acontece em sua sala de aula, veja no gráfico a seguir o que os professores responderam.



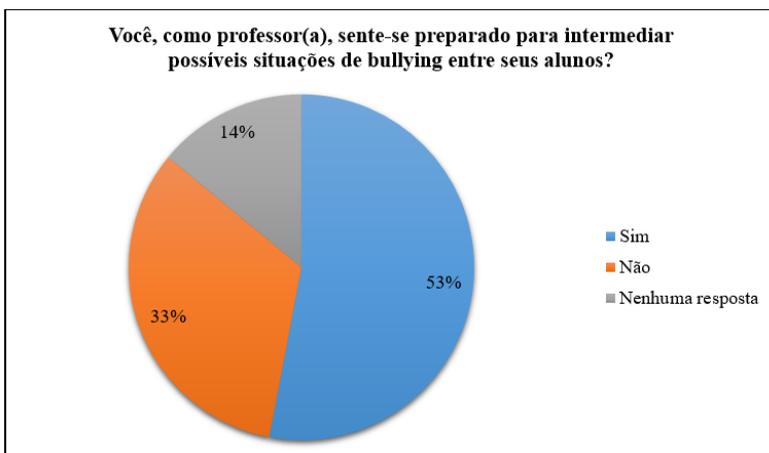
Ao analisarmos o gráfico percebemos que 74% dos docentes acreditam que a violência emocional que acontece

de modo sutil é sim a mais difícil de ser percebida, apesar de acontecer em sala de aula.

A próxima pergunta que fizemos aos docentes foi: Você acredita que a prática do bullying na escola pode causar prejuízo emocional e sofrimento aos alunos que são vítimas dela? Em resposta a esse questionamento 100% dos professores disseram que sim, ou seja, a prática de atos de Bullying na escola causa sim prejuízo emocional e muito sofrimento aos discentes que são vítimas desses atos.

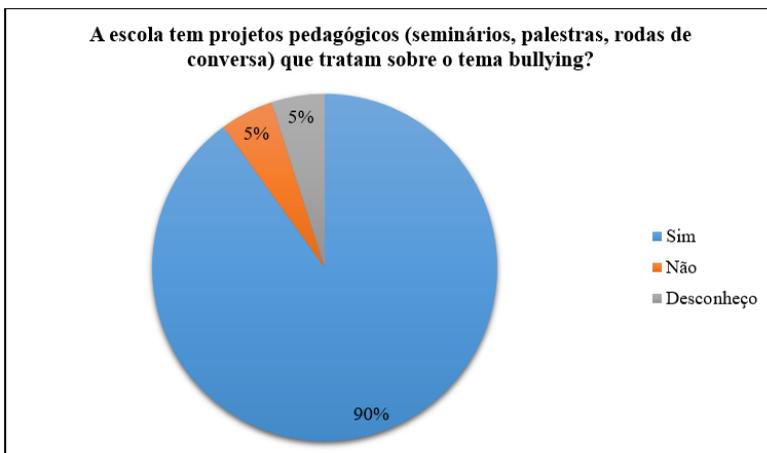


Na questão 7 foi perguntado aos docentes se ele como professor (a) sente-se preparado para intermediar possíveis situações de bullying entre seus alunos.



Nesta questão, ao analisarmos o gráfico, fica claro que somente a metade dos docentes pesquisados, sentem-se preparado para intermediar as situações de bullying, que ocorrem na escola.

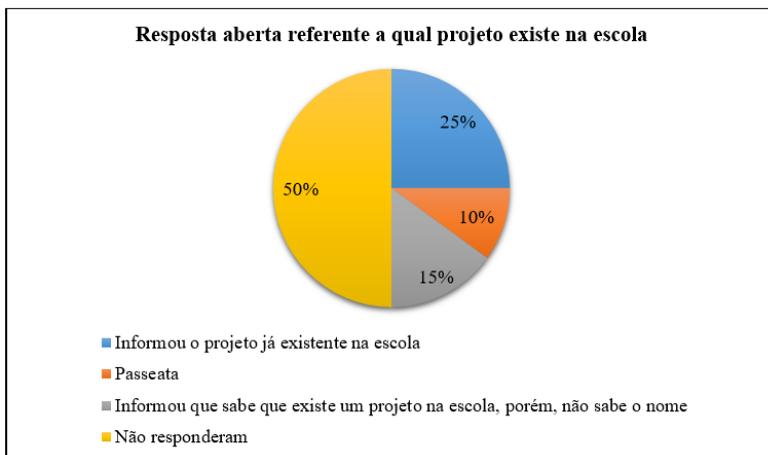
A escola tem projetos pedagógicos, seminários, palestras, rodas de conversa, que tratam sobre o tema bullying? Esse foi outro questionamento feito aos docentes. O gráfico abaixo nos mostra a resposta.



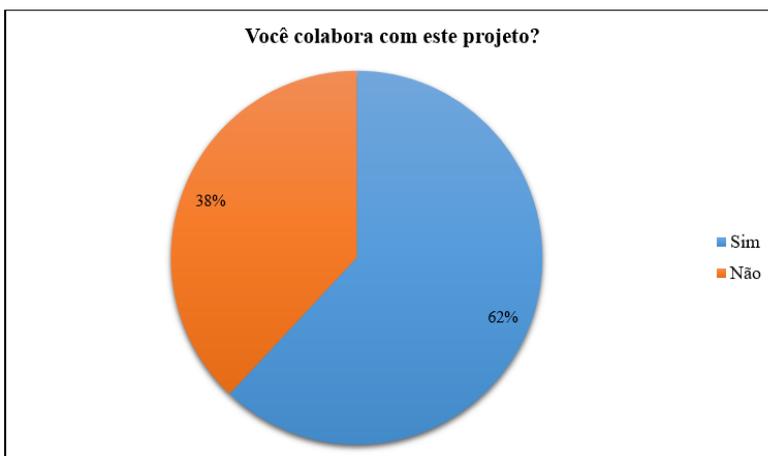
A análise do gráfico nos mostra que 90% dos pesquisados sabem que a escola realiza projetos de prevenção e combate ao bullying. Os 10% de docentes que disseram não ter conhecimento desses projetos realizados na escola há mais de 5 anos, nos faz perceber a necessidade de informar aos professores novatos que estão contratados e atuam na escola há mais de um ano, mas que desconhecem esses projetos.

Essa foi uma questão aberta do questionário, onde os docentes foram questionados sobre os tipos de projetos que são realizados na escola. Apesar de 90% saberem que existem projetos de combate ao bullying sendo realizado na instituição escolar em que atuam 10% não sabem que tipo de projeto é. Nesta questão 50% dos pesquisados não responderam. Dos que responderam 25% citaram o projeto existente na escola, 15% citaram o projeto, porém não sabem o nome e 10% citaram as passeatas que foram realizadas pela escola em 2012 e 2014 pelos alunos, professores e equipe gestora do turno matutino. Esses dados demonstram que apesar de não conhecerem a fundo o projeto da escola os

professores têm algum conhecimento sobre ele. É isso que nos mostra o gráfico a seguir.



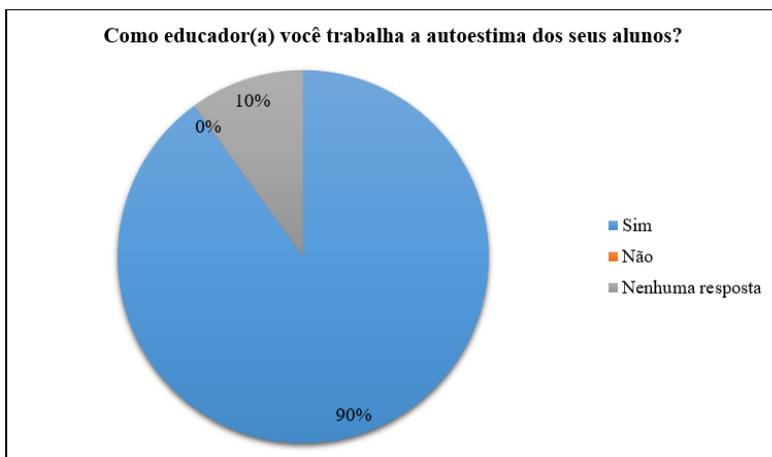
Os professores foram então questionados se colaboravam com o projeto existente na escola e de que forma era essa colaboração. É o que vemos nos dois gráficos abaixo.



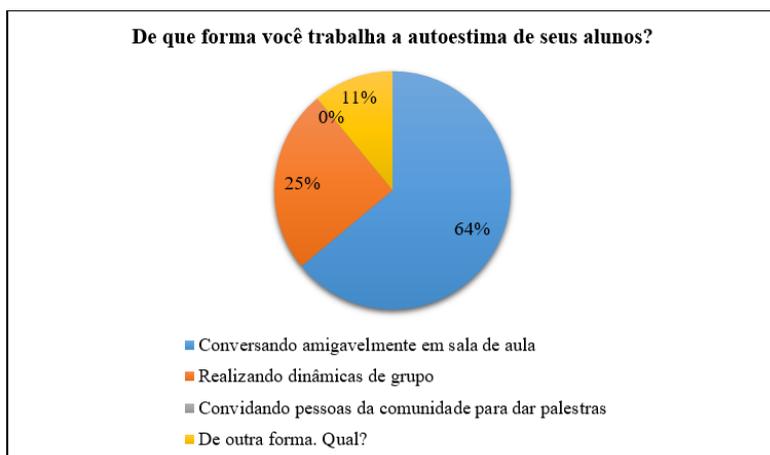


Apesar de 62% dos professores afirmarem que colaboram com o projeto, 55% dos entrevistados não responderam como é essa colaboração. Apenas 35% afirmaram colaborar conversando com os alunos. Esse dado da pesquisa demonstra que apesar de 100% dos pesquisados afirmarem que o bullying é prejudicial as suas vítimas, 38% dos pesquisados não colaboram com sua prevenção.

Como educador (a) você trabalha a autoestima dos seus alunos? A esse questionamento 90% dos docentes disseram trabalhar com a autoestima de seus alunos.

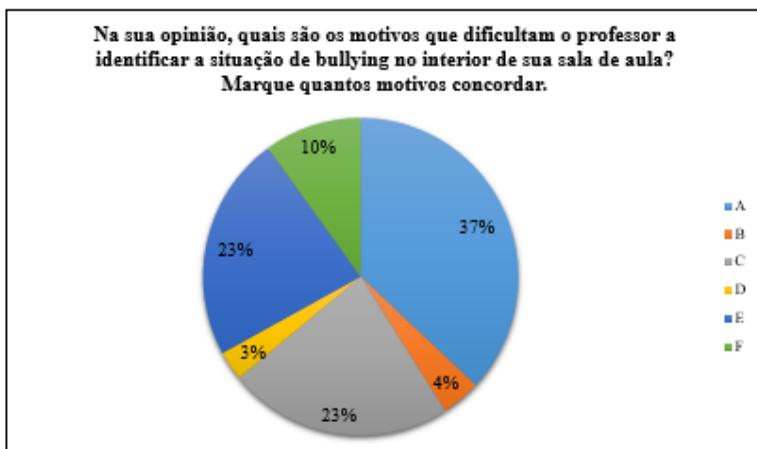


De que forma você trabalha a autoestima de seus alunos? Nessa pergunta 64% dos docentes disseram conversar amigavelmente com os discentes, 25% disseram realizar dinâmicas de grupos, enquanto 11% afirmaram trabalhar a autoestima de outra forma.



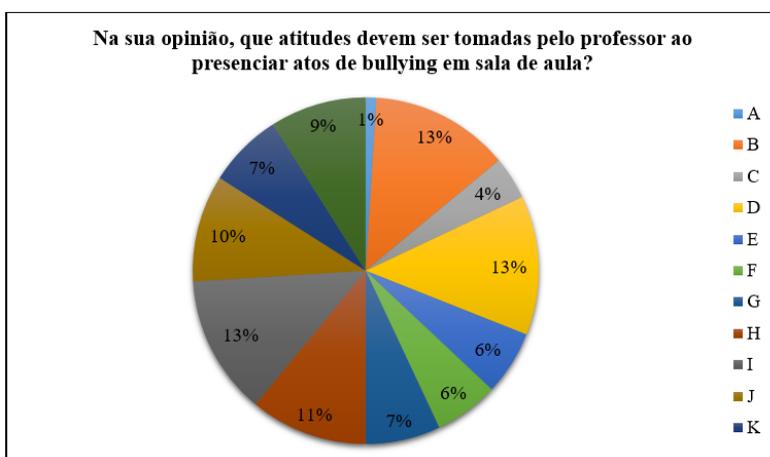
Quisemos então saber que outra forma os docentes trabalhavam a autoestima dos alunos. Os pesquisados afirmaram trabalhar a autoestima de seus alunos, referenciando o projeto da escola.

Foi então perguntado aos docentes quais são os motivos que dificultam a identificação de situações de Bullying no interior da sua sala de aula.



- A- Falta de conhecimento sobre o assunto e o problema em questão.
- B- Medo de vir a ser a próxima vítima do bullying.
- C- Ausência de adultos por perto quando ocorre o ataque agressivo.
- D- Acreditar que os alunos devem resolver por si mesmos os seus problemas.
- E- Dificuldade em agir com determinação e firmeza frente aos conflitos dos alunos.
- F- Acreditar que o bullying é uma brincadeira própria da idade.

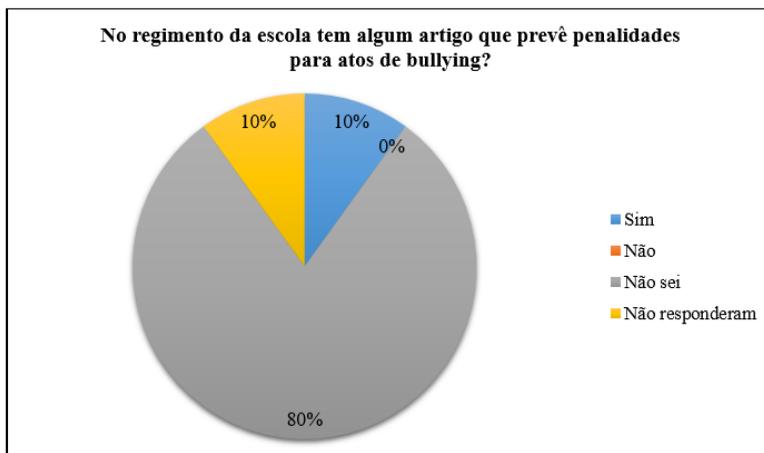
Esse dados mostram que apesar da maioria afirmar saber sobre os danos do fenômeno e conhecer o projeto de prevenção da escola a maioria não sabe com lidar com a questão, pois 37% afirmaram ter falta de conhecimento sobre o assunto, 23% que é próprio da idade, 24% afirma dificuldade em agir com determinação e firmeza aos conflitos dos alunos, enquanto 10% acreditam que é próprio da idade.



- A- Não dar atenção ao fato, pois, assim será esquecido pelos alunos.
- B- Alertar os pais e responsáveis, tanto do aluno agressor quanto do aluno agredido.
- C- Reconhecer que a violência é um problema social.
- D- Desenvolver ações e programas preventivos com os alunos em sala de aula.
- E- Reconhecer prejuízos da agressão para o desenvolvimento da personalidade do aluno.
- F- Encaminhar os alunos envolvidos para atendimentos especializados (psicólogo, psiquiatra).
- G- Saber dos alunos quais agressões já sofreram na escola.
- H- Desenvolver ações pedagógicas para trabalhar com as emoções e os sentimentos dos alunos em suas aulas.
- I- Incentivar comportamentos de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças individuais, através de projetos interdisciplinares.
- J- Estar atentos às relações interpessoais e observar o comportamento e o estado emocional dos alunos.
- K- Observar a expressão fisionômica e as reações das vítimas de bullying quando do ataque agressivo de um colega, procurando atender tanto a vítima quanto o aluno agressor.
- L- Encaminhar os alunos envolvidos, tanto a vítima quanto o agressor, ao supervisor e/ou à direção da escola para que esses tomem as devidas providências.

Observando o gráfico acima e analisando-o, fica evidente a falta de conhecimento para se lidar com assunto de parte dos pesquisados.

Perguntamos aos docentes se no regimento da escola tem algum artigo que prevê penalidades para os atos de bullying?

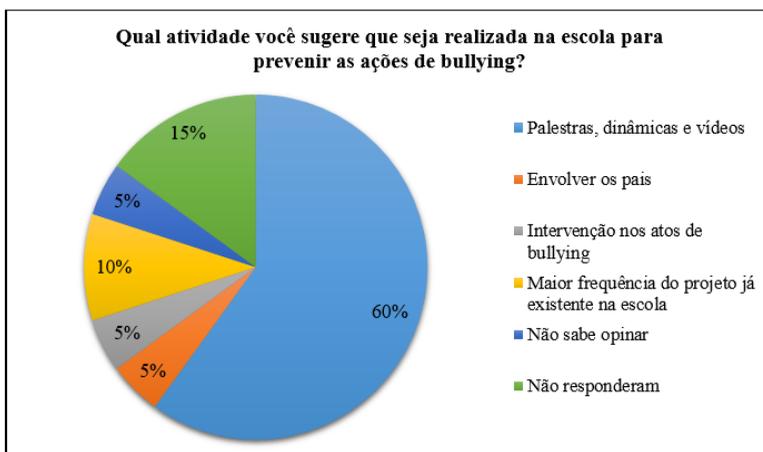


Nesta questão a falta de conhecimento sobre o regimento escolar fica bem nítida, pois, 80% dos docentes afirmam não conhecerem. O regimento escolar é um documento onde estão descritos os direitos e deveres de todo o segmento da escola.

Ao analisarmos o regimento da escola onde a pesquisa foi realizada, percebemos que existe sim um artigo que fala sobre as punições para atos de Bullying na instituição.

Que atividades você sugere que sejam realizadas na escola para prevenir as ações de bullying?

Essa questão foi aberta e oportunizou os educadores darem suas opiniões pessoais. Conforme vemos no gráfico abaixo.



Ao responderem essa questão, os professores sugeriram formas de combate ao bullying que referenciam o projeto já realizado na escola. Apesar de alguns afirmarem não conhecer este trabalho, a sugestão descrita se refere ao projeto que já é trabalhado na escola desde 2011, segundo depoimento dos próprios docentes.

## **Considerações Finais**

Os dados nos mostram que é na sala de aula que a maioria das agressões acontecem, portanto, acreditamos ser mais fácil o combate a essa prática. Com a ajuda dos professores da escola e a realização de projetos de extensão em parceria com os docentes da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) unidade Ituiutaba que realizam projetos de extensão nas escolas públicas é possível diminuir as práticas de Bullying na escola.

Fica aparente que apesar de saberem conceituar Bullying, os professores sentem-se despreparado para intermediar as ações que ocorrem no ambiente escolar. Uma alternativa são as parcerias com psicólogos, assistentes sociais e pessoas que compreendem o assunto e podem ir a escola fazer palestras para os alunos.

Apesar de 62% dos professores afirmarem que colaboram com o projeto, 55% dos entrevistados não responderam como é essa colaboração. Apenas 35% afirmaram colaborar conversando com os alunos. Esse dado da pesquisa demonstra que apesar de 100% dos pesquisados afirmarem que o bullying é prejudicial as suas vítimas, 38% dos pesquisados não colaboram com sua prevenção.

Na escola onde a pesquisa foi realizada, desde 2011 são realizados projetos de extensão em parceria com docentes da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) unidade Ituiutaba, sobre a temática Bullying.

O questionário demonstrou que ainda há muitas falhas em relação ao conhecimento do fenômeno bullying, por parte dos docentes. Outro dado bastante relevante é o desinteresse dos professores da escola em relação à pesquisa, esse dado se dá em relação ao tamanho da amostra que conseguimos obter. Apenas 18% do corpo docente se prontificou a participar. Essa porcentagem mostra um grande desinteresse

pelo assunto. Ficou bastante claro em relação aos que participaram que os docentes têm um pequeno conhecimento sobre o fenômeno, mas esse conhecimento não é profundo.

Os dados nos mostraram como os professores reagem quando se veem diante dos atos de intimidação provocados por seus alunos e alunas, ou quando percebem que seus alunos e alunas estão sendo vítimas de bullying no cotidiano da sala de aula. Também nos ajudou a analisarmos e compreendermos as diferentes estratégias de identificação de *bullying* que os educadores utilizam no ambiente da sala de aula, e a verificação de quais intervenções realizam a partir do momento que identificam esses atos de violência emocional no âmbito escolar.

Entretanto, vários desafios permanecem. Se faz necessário e urgente informar todos os docentes da instituição sobre os projetos realizados na escola para se combater o Bullying, além de encontros modulares para informar aos professores como o Bullying acontece e como pode ser combatido na esfera institucional.

Este projeto de pesquisa propôs investigar de que forma os educadores do turno matutino, conseguem perceber o bullying no cotidiano escolar, da instituição em que atua. Nossa expectativa é que essa pesquisa possa contribuir com o escasso estudo deste problema em nosso município, servindo inclusive de apoio, não só à escola escolhida para realização dessa pesquisa, mas também ao poder público municipal, para que de posse dos dados obtidos, possa elaborar políticas públicas municipais que venham colaborar na conscientização e erradicação desse ato, tão permissivo à sociedade brasileira..

## **Referências**

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora Ida, 1994.

CHALITA, G. *Pedagogia da amizade: Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Editora Gente, 2008.

ELIAS, M. A. *Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema*. São Paulo:  tica Educadores, 2011.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas-SP: Verus Editora, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários   prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisas*. São Paulo: Atlas, 1994.

TEIXEIRA, G. *Manual antibullying: para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: Best. Seller, 2011.

PERREIRA, S. M. S. *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

# ESTUDO SOBRE A INCIDÊNCIA DE *BULLYING* ENTRE OS ALUNOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Dinair Tomaz Dutra de Andrade*  
*Tania Rezende Silvestre Cunha*

## **Introdução**

A palavra *bullying* é pouco conhecida, mas se a substituirmos pela expressão violência escolar, populariza-se seu significado, já que a maior parte das pessoas assim a conhecem. Na verdade, a mesma é tão velha quanto à própria escola, e cresce a cada dia em todos os ambientes deixando apenas de ser uma problemática das escolas e passando a ser também da sociedade em geral. No Brasil adotamos o termo *bullying* para nos referirmos à violência e preconceitos praticado repetitivamente conta outra pessoa.

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer o ponto de vista dos alunos da EJA com relação à incidência de *bullying* e suas consequências. Assim, optou-se pela pesquisa qualitativa pelo entendimento de que esta procura conhecer a realidade social, hábitos, valores, crenças, opiniões e atitudes valorizando, assim, não apenas o resultado, mas, todo o processo de investigação.

Esta modalidade de pesquisa compreende a vida humana e se baseia na convicção de que é na relação e no diálogo com o sujeito que se obtém as verdades concretas.

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994, p.48):

Os investigadores qualitativos [...] se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser

entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados sem causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como, em que circunstância foram elaborados.

Esta pesquisa trabalhou também com dados quantitativos, no sentido de analisar esses dados obtidos através do questionário respondido pelos sujeitos desta pesquisa. Estes dados foram obtidos com a aplicação de um questionário aos 20 alunos matriculados no 3º Período da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, da Escola Municipal Cime Sarah Féres Silveira, no município de Ituiutaba-MG.

Os dados obtidos a partir do referido questionário foram de suma importância para a investigação proposta nessa pesquisa. A partir dos dados coletados foi possível alcançar o objetivo da pesquisa, que era conhecer o ponto de vista dos alunos da EJA sobre o *bullying* e suas consequências.

Esta pesquisa se justificou pela necessidade de levar ao conhecimento de todos os discentes da EJA, que o *bullying* é algo que fere a dignidade humana e ultrapassa os limites escolares destruindo vidas inteiras, principalmente, quando o problema não é tratado no início.

Por este motivo acreditamos ser essencial um projeto antibullying nas escolas de todo país. Para que hajam ações eficazes no combate ao *bullying* se faz urgente uma campanha que abranja toda a sociedade.

Segundo Silva (2010, p.57), “Cabe à sociedade, dentro desse contexto, transmitir às novas gerações valores e modelos educacionais nos quais os jovens possam pautar sua caminhada rumo à sua vida adulta de cidadão crítico e responsável”. A Educação de Jovens e Adultos sempre

esteve relacionada à pobreza e desigualdade social, fator este de fundamental relevância quando se trata da prática do *bullying*, pois, o agressor escolhe suas vítimas por serem pessoas mais frágeis e que dificilmente reagem às agressões, algo que foi percebido na grande maioria dos alunos da EJA. Tendo em vista as práticas constantes de *bullying* surgiu o convite para a elaboração de um projeto antibullying na escola.

### **Bullying: Algumas Considerações**

A palavra *bullying* é um termo inglês e deriva do verbo *tobully*, que significa ameaçar, intimidar e dominar. Estudos comprovam que não existe uma tradução exata para o termo *bullying*, mas a expressão resume bem estes tipos de comportamentos agressivos. Para Fante (2005, p.21), acontece de forma velada, por “meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores, repetitivos e prolongadamente contra uma mesma vítima” e com grande poder destrutivo, pois fere a “área mais preciosa, íntima e inviolável do ser: a alma”.

O abuso psicológico é uma das formas mais frequentes de *bullying*, seguida de violência física e social. Entre vizinhos esta prática é identificada quando algum morador tem atitudes propositais com o intuito de atrapalhar e incomodar o outro; já nas instituições educacionais são frequentes os apelidos pejorativos. Estes comportamentos, quando não são repreendidos a tempo podem causar depressão, ansiedade, dores não especificadas, estresse, perda de autoestima, abuso do uso de drogas, dentre outros.

Para Pereira (2009, p.30):

Diferentemente do termo violência, aqui há um certo consenso entre os pesquisadores do *bullying* quanto à sua definição. Entre os trabalhos pesquisados que trazem certa semelhança quanto à definição do *bullying* estão Carvalho, Lima e Matos (2001); Pereira (2002); Costantini (2004); Fante (2005); Liberal et al. (2005); Seixas (2005); Beaudoin e Taylor (2006); Marriel et al. (2006); e Freire, Simão e Ferreira (2006). Assim, também há um consenso de que se trata de um fenômeno que não é exclusivo de um único ambiente, pode acontecer em qualquer lugar onde exista relação interpessoal, ou seja, na família, no trabalho, no bairro, no clube, nos asilos de idosos, nas prisões, nas forças armadas, na escola entre outros.

O fenômeno *bullying* remonta os primórdios da humanidade e decorre de conflitos gerados nas relações interpessoais. Contudo, sua origem pode ser intrapessoal e se expressa na relação que cada um estabelece com o outro, provocando um embate árduo e difícil. E por mais nocivo que pareça, este embate é necessário nas relações humanas para que cada um possa refletir sobre seus próprios atos.

O que se deve levar em conta nos casos de *bullying* não é somente o fato em si, mas, também, as consequências depois destes atos repetitivos de violência. Em casos extremos, como os relatados, as consequências podem ser trágicas, chegando ao extremo da violência, desta vez praticada por aquele que noutro fora vítima, num ato de vingança.

## **Percepção Do *Bullying* Entre Os Alunos Da Eja**

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil inicia-se com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que tem seu início em 1947 com o objetivo específico de promover a integração da população analfabeta e para o crescimento econômico. Em 1962, foi criado o Programa da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e em 1963 um programa de emergência para a melhoria e a ampliação do curso primário.

Com a posse de João Goulart em 1963, o Plano Nacional de Alfabetização chegou a ser implantado em alguns Estados, mas foi extinto 14 anos depois, após o golpe militar. Este plano propunha metas qualitativas e quantitativas para um prazo de oito anos. A Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, determinava a alfabetização funcional e a educação continuada como prioridade do Ministério da Educação e Cultura – MEC, autorizando o Poder Executivo a instituir o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

No dia 25 de novembro de 1985, o MOBRAL encerrou suas atividades sem alcançar o objetivo pelo qual foi proposto, que era o de erradicar o analfabetismo. Hoje a Educação de Jovens e Adultos está embasada e garantida a todos pela Constituição Brasileira, que em seu Artigo 208 afirma que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988).

As pessoas que passaram por este programa são denominadas de analfabetos funcionais, ou seja, mal conseguem desenhar seu próprio nome. Os programas que existiram desde o início, tinham todos, o mesmo objetivo: erradicar o analfabetismo no Brasil. Infelizmente nenhum

conseguiu alcançar tal objetivo e isso se deve a inúmeras questões: desde questões de ordem operacional a questões de ordem pedagógica até mesmo a falta de desejo político para que, de fato, a população se tornasse alfabetizada.

Sabemos que a EJA é sobrevivente de grandes lutas, mas, que ainda falta muito para dizermos que temos uma educação que corresponda às necessidades destes alunos nesta modalidade de ensino. A EJA está contida na desigualdade brasileira e os educandos são sujeitos marginalizados por não ter tido oportunidade de frequentarem a escola na fase adequada. Muitos deixam a escola para ajudar na manutenção e cuidado com a família ou até mesmo por vergonha de estar estudando com pessoas bem mais jovens que eles.

Segundo Freire (2014, p.37) “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Na Educação de Jovens e Adultos, segundo o relato dos próprios alunos, o *bullying* ocorre por parte dos mais jovens para com os mais velhos, os quais têm pouca instrução e dificilmente se defendem das agressões, diferentemente do que acontece na infância onde são os menores que sofrem preconceitos por parte dos mais velhos. Por isso, estes são facilmente vítimas de preconceitos do tipo: “sabão não espuma na cabeça de burro velho”. “Ir para a escola por quê?” “Você já está com pé na cova”.

Segundo Teixeira (2011, p, 34) “Normalmente são crianças tímidas, retraídas, introspectivas, fisicamente mais fracas, menores e mais jovens que os agressores”.

Os educandos, na esperança de melhorar sua autoestima e ter estabilidade no emprego para que possam garantir a sobrevivência da sua família, muitos retornam à escola, mas logo desistem por não verem ali uma metodologia adequada. Em grande parte, o conteúdo é

infantilizado, o que faz com que eles se sintam deslocados e desestimulados. O professor, ao entrar em uma sala de EJA deve ter em mente que ali desfilam diferentes universos e cabe a ele descobrir o melhor caminho para que estes educandos tenham sucesso em sua vida escolar, e o mais importante, venham a ser visto como sujeitos construtores dos seus próprios conhecimentos.

Os altos índices de Jovens e Adultos fora da escola leva a refletir sobre suas causas. Sabe-se que não é por falta de espaço físico. Talvez um fator importante seja a falta de qualificação destes educadores para trabalharem nesta modalidade de ensino com a temática *bullying*. A EJA é uma modalidade distinta e necessita de um olhar diferenciado, pois a mesma apresenta vivências culturais que devem ser consideradas.

De acordo com Pereira (2009, p, 81):

Enfatizamos, ainda, a importância da formação dos professores para que estes saibam lidar com a violência escolar. É preciso que as instituições formadoras de professores e coordenadores tenham em mente a importância da formação prática dos novos profissionais, para que estes, ao saírem das universidades, tenham instrumentos para conhecer e lidar com a violência que vem se disseminando na escola.

Outro fator que preocupa é a falta de trabalhos anti-bullying nas escolas que recebem alunos da EJA por serem na maioria adultos e acredita-se que este tipo de preconceito não ocorre com frequência. Porém, segundo Chalita (2008, p.81) “O fenômeno *bullying* não escolhe classe social ou econômica, escola pública ou privada, ensino fundamental ou médio, área rural ou urbana”.

Portanto, cabe também à classe docente primar pelo bem estar social dos alunos. Verifica-se, no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p.1).

Assim, compreende-se ser obrigação do Estado, da sociedade e da família garantir todas as condições necessárias para o crescimento sadio das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Deste modo, destaca-se que o direito a dignidade, ao respeito, a liberdade, a saúde, a vida, se encontram ausentes em atos de *bullying*, ferindo assim a Constituição Brasileira.

Portanto, neste estudo buscou-se identificar a incidência de *bullying* entre os alunos matriculados na EJA, de uma escola pública do município de Ituiutaba e as consequências dessa prática no âmbito escolar, principalmente, para aqueles que são vitimados. Queremos descobrir se estas consequências são semelhantes ao que ocorre entre os alunos dos ensinos Fundamental e Médio.

## **Metodologia**

A metodologia inicial foi uma pesquisa bibliográfica sobre o tema *bullying*. Verificou-se que existe uma escassez estudos que abordem especificamente essa temática na Educação de Jovens e Adultos.

Além da pesquisa bibliográfica foi aplicado um questionário, com 10 perguntas, direcionadas aos 20 alunos matriculados no 3º período do turno noturno, onde os mesmos responderam individualmente ao questionário.

Segundo Severino (2007, p.118), falando sobre a pesquisa quantitativa:

Este modelo de conhecimento científico, denominado positivista, adequou-se perfeitamente à apreensão e ao manejo do mundo físico, tornando-se assim paradigmático para a constituição das ciências, inclusive daquelas que pretendiam conhecer também o mundo humano.

Como instrumento para a coleta de dados foi escolhido o questionário, pois de acordo com Gil (1994), é um instrumento vantajoso, porque além de apresentar baixo custo, permite atingir um maior número de sujeitos em um tempo menor, além disso, ao possibilitar que não haja a identificação, os sujeitos se sentem mais livres para expressar o que realmente sentem e percebem sobre o tema abordado.

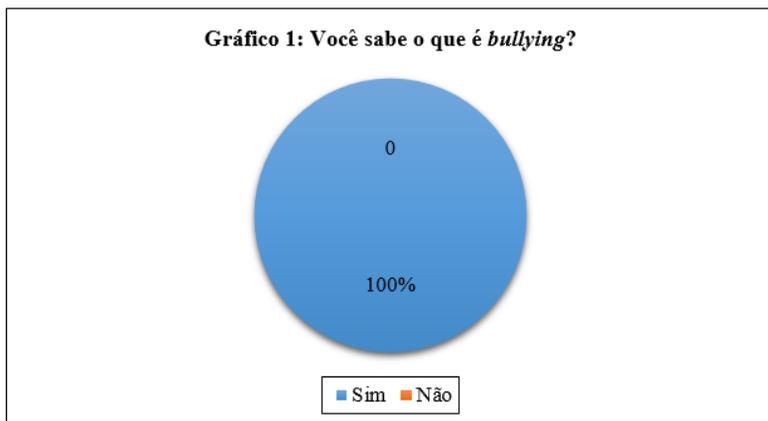
## Caracterização Dos Sujeitos

Sujeito	Sexo	Idade	Profissão
S1	Feminino	46 anos	Domestica
S2	Feminino	30 anos	Do lar
S3	Feminino	59 anos	Vendedora
S4	Feminino	54 anos	Domestica
S5	Feminino	40 anos	Serviços gerais
S6	Feminino	58 anos	Costureira
S7	Masculino	39 anos	Pedreiro
S8	Masculino	35 anos	Guarda
S9	Masculino	65 anos	Aposentado
S10	Masculino	37 anos	Serviços gerais
S11	Masculino	41 anos	Pedreiro
S12	Masculino	63 anos	Pedreiro
S13	Masculino	45 anos	Serviços gerais

S14	Masculino	36 anos	Pedreiro
S15	Masculino	39 anos	Auxiliar agrícola
S16	Masculino	57 anos	Jardineiro
S 17	Masculino	55 anos	Motorista
S18	Masculino	41 anos	Serviços gerais
S19	Masculino	35 anos	Auxiliar de produção
S20	Masculino	57 anos	Zelador de idosos

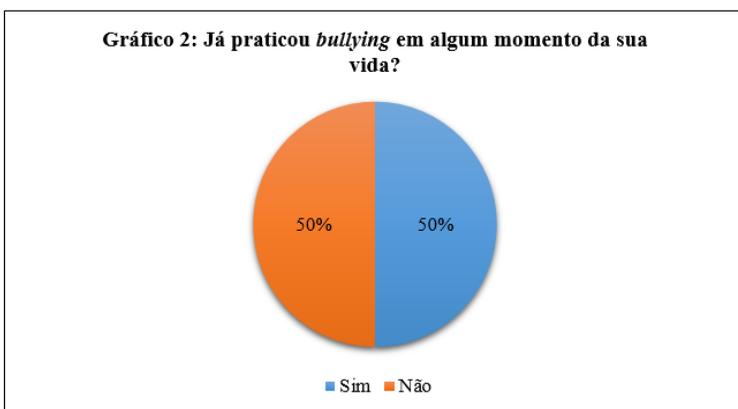
### **Análise e Discussão dos Resultados**

Nesta parte estão apresentados os resultados obtidos com a aplicação de questionário aos 20 alunos matriculados no 3º Período da EJA, noturno, da Escola CIME Sarah Féres Silveira, no município de Ituiutaba. Optou-se por apresentar os resultados em gráficos, facilitando sua interpretação e análise.



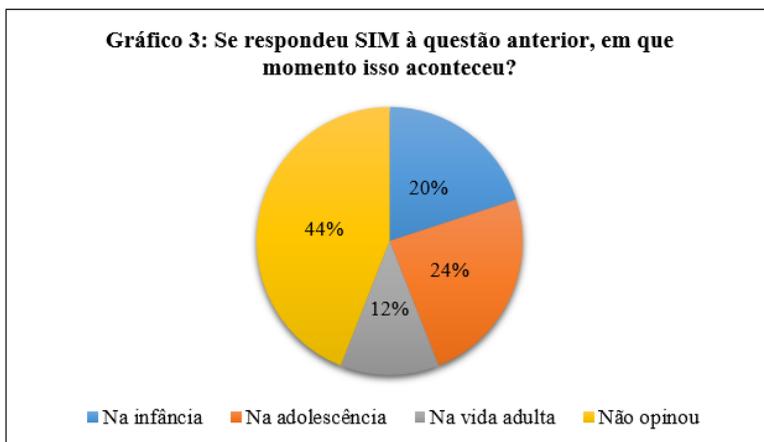
Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo (2016).

Este resultado mostra que todos os entrevistados sabem o que é *bullying*, mesmo que não possuam conhecimentos aprofundados sobre o assunto, ou seja, mesmo que só tenham ouvido falar, mas, o suficiente para compreender o contexto no qual ocorre este tipo de violência.



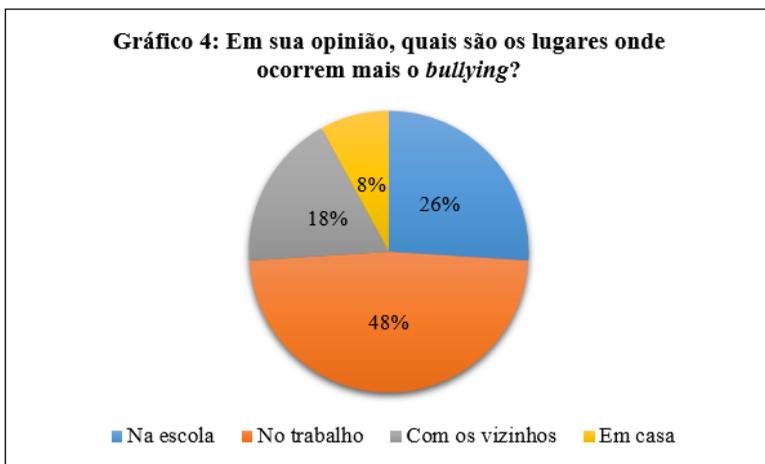
Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo (2016).

Este resultado mostra que metade dos entrevistados já praticaram *bullying* em algum momento da sua vida, enquanto que a outra metade afirmou nunca ter praticado atos que se caracterizam como *bullying*.



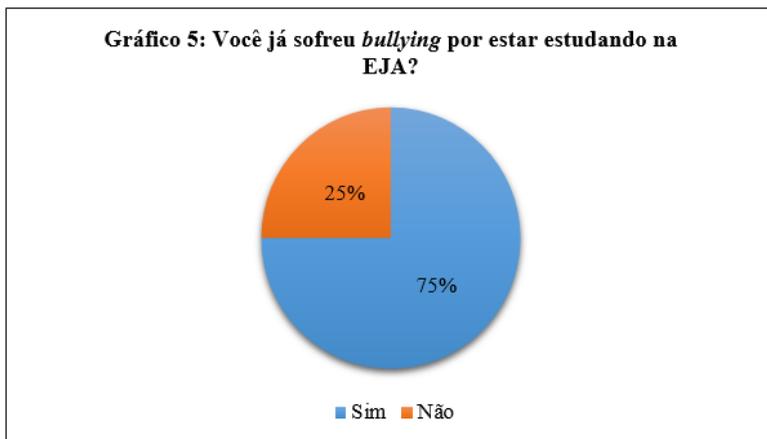
Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo (2016).

Conforme se verifica neste gráfico, 44% dos entrevistados não quiseram opinar sobre esta questão; 24% disseram que o momento de suas vidas em que houve a prática de *bullying* foi na adolescência; 20% disseram que foi na infância; e 12% disseram que foi na vida adulta.



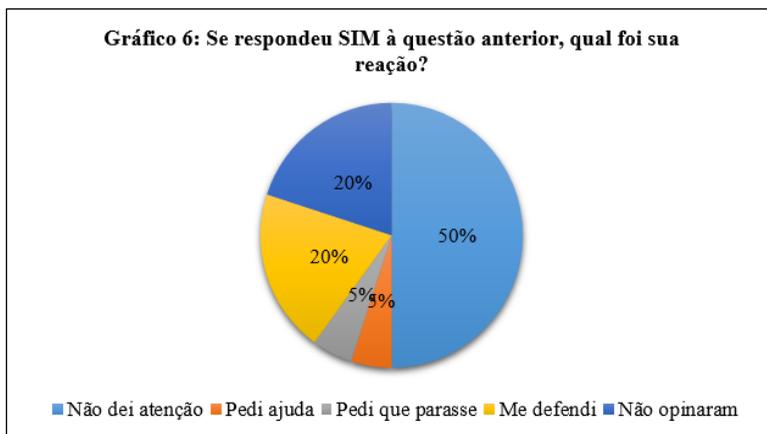
Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo (2016).

Com base neste resultado, verifica-se que 48% da incidência de *bullying* ocorre no trabalho; 26% da incidência ocorre na escola; 18% da incidência ocorre entre os vizinhos; e 8% da incidência ocorre em casa.



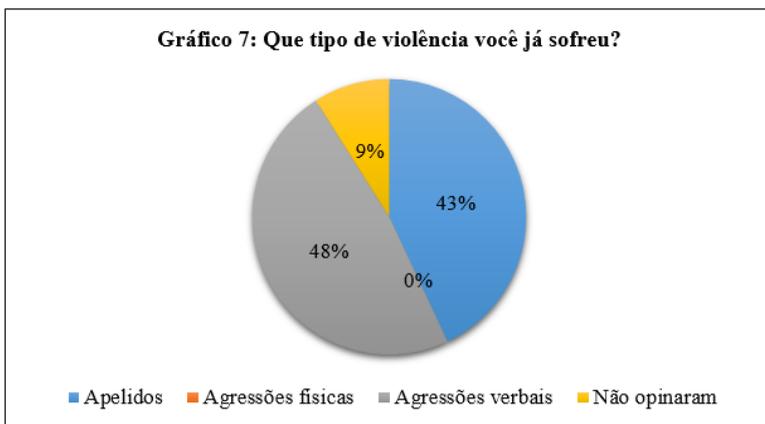
Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo (2016).

Este resultado evidencia uma situação preocupante, pois 75% dos entrevistados disseram já terem sofrido *bullying* por estarem estudando na EJA e 25% disseram não terem sido vítimas deste tipo de violência. Isso chama a atenção para a necessidade de atitudes que reduzam a incidência de *bullying* entre estes alunos.



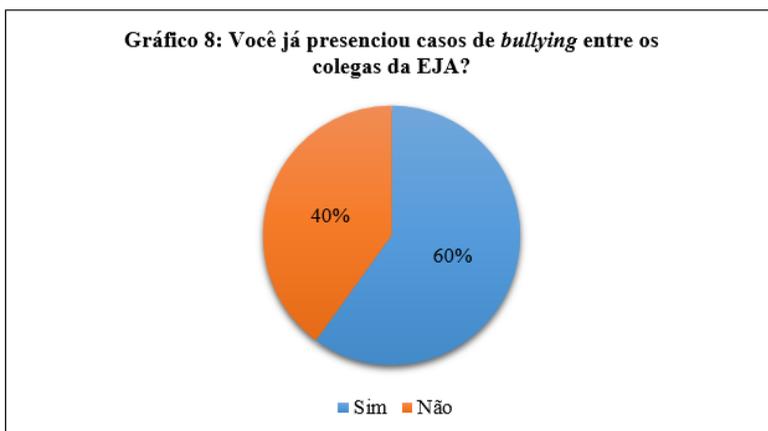
Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo (2016).

De acordo com este resultado, 50% dos entrevistados não deram atenção ao *bullying* que sofreram; 20% se defenderam da violência; 20% não quiseram opinar; 5% pediram ajuda; e outros 5% pediram para que os agentes que praticaram o *bullying* parassem. Podemos perceber que mesmo na EJA, os alunos tem medo de pedir ajuda, o que dificulta a erradicação dessa prática no interior da escola, pois, a maioria dos professores ignoram esses fatos.



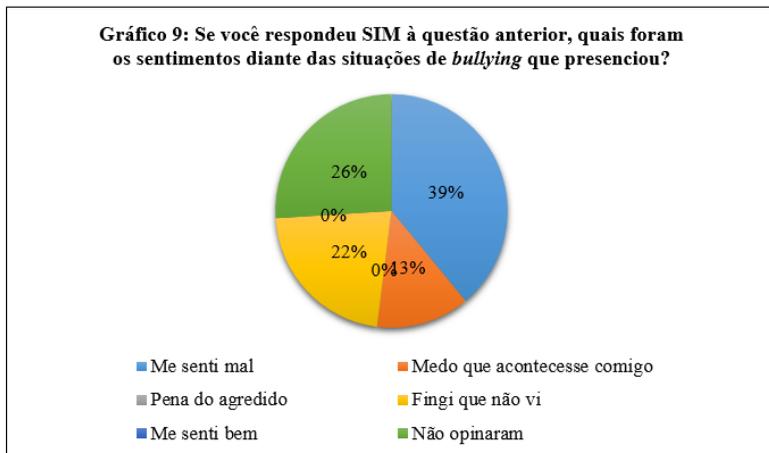
Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo (2016).

Analisando este resultado, verifica-se que 48% dos casos de *bullying* envolvem agressões verbais; 43% dos casos envolvem apelidos pejorativos; e 9% não opinaram. As agressões verbais também conhecida como um tipo de violência emocional traz graves consequências para os que sofrem com essa prática.



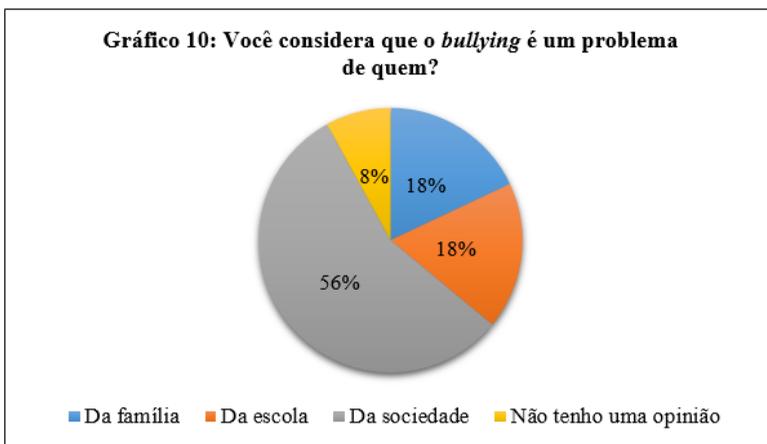
Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo (2016).

Este resultado mostra que 60% dos entrevistados já presenciaram casos de *bullying* entre os colegas da EJA; e 40% disseram que não.



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo (2016).

Segundo este resultado, 39% dos entrevistados afirmaram que se sentiram mal ao presenciarem casos de *bullying* envolvendo os colegas da EJA; 26% não opinaram; 23% fingiram que não viram; e 13% ficaram com medo que acontecesse com eles também. Entretanto, nenhum dos sujeitos pesquisados tiveram pena do sujeito agredido. Diante desses dados fica uma grande indagação: será que estamos nos embrutecendo?



Fonte: Elaborado a partir da pesquisa de campo (2016).

Este último questionamento mostra que para 56% dos entrevistados o *bullying* é um problema da sociedade; para 18% é um problema da escola; para outros 18% é um problema da família; e 8% não tinham uma opinião sobre o assunto.

## Conclusão

No decorrer desta pesquisa, verificou-se que os educandos pesquisados do CIME- Centro Integrado Municipal de Educação Sarah Féres Silveira, no município de Ituiutaba-MG, são sujeitos que sofrem preconceitos por estarem frequentando a EJA.

Estes alunos revelaram já terem ouvido frases do tipo: “sabão não espuma em cabeça de burro velho”, “estudar para quê?”, “já está com pé na cova”. Estas atitudes fazem com que eles se sintam humilhados e ridicularizados, mas não os impedem de prosseguir seus estudos.

Porém, o que mais chamou a atenção foi o local onde ocorre as práticas de *bullying*. Pensa-se na prática de *bullying* na escola, mas, verificou-se, no caso dos alunos da EJA, que ocorrem com mais frequência no ambiente de trabalho. Talvez este possa vir a ser assunto pesquisado em minha próxima pós “Pedagogia Empresarial”.

Os educandos pesquisados também disseram que o *bullying* é um problema da sociedade. Esta fala vem de encontro com o diz Silva (2010, p.57) quando afirma que “Cabe à sociedade, dentro desse contexto, transmitir às novas gerações valores e modelos educacionais nos quais os jovens possam pautar sua caminhada rumo à sua vida adulta de cidadão ético e responsável”, ou seja, este não é problema isolado o que faz refletir sobre as atitudes e atos das pessoas enquanto seres integrantes de uma sociedade.

## Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora Ida, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em 13 de abril de 2016.

CHALITA, G. *Pedagogia da amizade: Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. São Paulo: Editora Gente, 2008.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas-SP: Verus Editora, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisas*. São Paulo: Atlas, 1994.

TEIXEIRA, G. *Manual antibullying: para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

PERREIRA, S. M. S. *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo: Paulus, 2009.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

# A MANIPULAÇÃO ENUNCIATIVA A FAVOR DA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS EM “O LAPSO”, DE HISTÓRIAS SEM DATA

*Kênia de Souza Oliveira*  
*Patrícia Alves Cardoso*

## **Introdução**

O conto em estudo pertence ao livro *Histórias sem data* (1884), do escritor Machado de Assis. Nosso principal objetivo nesse artigo é verificar os procedimentos instauradores de sentidos para o enunciatário. Percebemos que a manipulação de informações pelo narrador, que apesar de ser onisciente, não facilita o trabalho do leitor e o uso de elipses (silêncio no tempo do discurso) são os recursos que contribuem para a construção do plurissignificativo nessa história.

Tendo a eclipse e o aspecto temporal como condução do trabalho, tomaremos a obra *Discurso da narrativa* (1979), de Gérard Genette, como apoio central. Nesse estudo, usaremos também terminologias de Paul Ricoeur (1997) sobre a composição poética.

Estudando a teoria aristotélica, Ricoeur explica e desenvolve o conceito de mimese. Para ele, o tecer da intriga é composto por três etapas: mimese I, mimese II e mimese III. A mimese I é o que ele chama de prefiguração da intriga, trata-se da estrutura pré-narrativa da experiência humana. A mimese II é a configuração da intriga, o momento da tessitura da trama. Porém, o processo só se completa na mimese III que é a refiguração da intriga, o reconhecimento efetuado pelo leitor. Portanto, seria inválido analisar a

configuração da trama sem observar o efeito dessa manipulação para o enunciatário. É nosso objetivo analisar essa relação entre estrutura e efeito. Principalmente porque a crítica tradicional sobre Machado tem privilegiado estudos sobre o conteúdo, relacionados essencialmente à etapa da mimese I que é o contato do autor com a realidade histórica e ideológica que ele pode endossar ou contradizer, mas sempre partir dela. Evidente que haverá momentos em que trataremos de questões conteudísticas, mas nossa prioridade é a estrutura do texto, isto é, os recursos utilizados no processo de configuração da trama que contribuíram para a transformação artística machadiana.

## **Desenvolvimento**

O tempo é um dos elementos fundamentais da narrativa, por isso torna-se imprescindível o seu estudo na composição da trama e na observação das consequências que tal organização gera para o leitor.

A velocidade temporal do discurso pode distanciar ou aproximar o leitor dos fatos. Ela possui dois extremos que vão da elipse, “em que um segmento nulo de narrativa corresponde a uma qualquer duração da história” até a pausa descritiva, “em que um qualquer segmento do discurso narrativo corresponde a uma duração diegética nula” (GENETTE:1979, p. 93). O sumário, a cena e o alongamento são divergências de duração que permeiam a elipse e a pausa.

O sumário acelera o tempo da narrativa, abreviando os fatos da história. Esse aceleração pode causar vários efeitos para o enunciatário. Além de distanciar-lo dos acontecimentos, contribui para a concisão e permite que o narrador preencha posteriormente os vazios resultantes do

procedimento com informações a favor de sua manipulação enunciativa.

A cena provoca a “sensação” de igualdade entre o tempo da narrativa e o tempo da história. No alongamento o tempo da história é menor do que o tempo da narrativa, portanto prepondera o discurso. Já a pausa é usada para descrição. O tempo da história pára e o do discurso prossegue.

Na elipse, principal objeto de nossas observações, o tempo do discurso é anulado enquanto o da história prossegue. Ou seja, fatos ocorridos no tempo da diegese são silenciados no discurso. Esse recurso permite ao sujeito da enunciação selecionar os fatos, com objetivo de atingir a concisão, economizando tempo e espaço. Além disso, o procedimento serve para criar suspense e formar ambiguidades. Afinal, ao dizer menos, ou, como é o caso, deixar de dizer algo, o narrador aumenta as possibilidades de interpretação para o leitor e o distancia ainda mais dos fatos que o sumário.

O conto “O lapso” começa com uma epígrafe; um fragmento da Bíblia. Em uma primeira leitura, fica difícil associarmos a escrita introdutória ao texto. Porém, ao final do conto podemos entender os motivos dessa epígrafe. É o que comentaremos no momento oportuno.

O sujeito da enunciação apresenta-nos o Dr. Jeremias Halma, médico holandês, que viera para o Rio de Janeiro em 1768. O narrador afirma não saber algumas informações sobre a vida da personagem (família, motivos que o trouxeram para o Brasil, etc), porém revela sumariamente no enunciado aquilo que nega na enunciação. E o que mais gera significados é a informação sobre a personalidade da personagem: “Sim, o Dr. Jeremias era simples, lhano, modesto, tão modesto, tão modesto que (...)” (p.375). Como

vemos, a focalização termina com uma elipse geradora de sentidos. O que a sua modéstia teria causado?

Anunciando uma analepse e afirmando explicitamente a elipse, o enunciador começa a história de fato: “(...) tão modesto que... Mas isto seria transtornar a ordem do conto. Vamos ao princípio” (p.375). Não podemos deixar de observar esse comentário enunciativo. Percebemos que há uma consciência quanto ao processo de configuração e refiguração da intriga. Ou seja, o narrador sabe que se ele contar agora, no momento da enunciação, as consequências da simplicidade do médico, ele estaria “transtornando” o conto, anulando a riqueza gerada pelos lapsos temporais.

É então que surge Tomé Gonçalves, homem rico, porém detentor de muitas dívidas. O narrador, apesar de sua onisciência, prefere sustentar certa neutralidade, como se as informações fossem frutos de outrem: “(...) e, segundo algumas induções, vereador da Câmara. Vereador ou não, este Tomé Gonçalves não tinha só dinheiro, tinha também dívidas” (p.375). Como podemos notar, o enunciador oscila conforme o que os outros dizem. Na continuação do discurso, tal procedimento ocorre novamente: “O descuido podia explicar os seus atrasos, a velhacaria também; mas quem opinasse por uma ou outra dessas interpretações, mostraria que não sabe ler uma narração grave” (p.375). Apesar de o narrador oferecer duas opções para o leitor entender as razões de Tomé não pagar as dívidas, ele conclui a ideia afirmando que acreditar em uma das duas razões é estar sendo ingênuo. Portanto, esse comportamento enunciativo gera significados, afinal, o enunciatário fica sem saber o que pensar de Tomé. Assim, a curiosidade sobre o fenômeno aumenta. Observamos, neste discurso, o quanto é interessante à postura do narrador que procura isentar-se de sua responsabilidade e poder sobre os fatos, ao mesmo tempo em que os afirma e ainda parece dialogar

implicitamente com o leitor: “Realmente, não valia a pena dar-se ninguém à tarefa de escrever algumas laudas de papel para dizer que houve, nos fins do século passado, um homem que, por velhacaria ou desleixo, deixava de pagar aos credores” (p. 375). Como vemos, as sugestões que justificariam o comportamento de Tomé são relativizadas e quase anuladas. O enunciador prende a atenção do enunciatário dizendo que não é apenas velhacaria ou desleixo as razões do não pagamento das dívidas pela personagem, afinal se fosse isso a narrativa não precisaria existir. Portanto, permanece a incerteza sobre o fenômeno comportamental curioso ocorrido com Tomé. Ou seja, esse dizer negando garante o interesse do leitor, que se vê perdido nas pistas nebulosas de um narrador ambíguo por excelência: “Mas, então?... Lá vou (...)” (p.375).

O enunciador antecipa que foi Dr. Jeremias quem descobriu a causa da curiosa atitude de Tomé. Porém, a prolepse só serve para intensificar o enigma, pois, se o Dr. Jeremias desvendou o mistério e o narrador também o conhece, nós, os leitores, desconhecemos. Isso porque o avanço temporal termina com uma elipse.

É com uma analepse que voltamos ao tempo em que Tomé participava de uma procissão. Sua aparência tranquila deixou seus credores irritados. Delegando a palavra às personagens, através do discurso direto, o narrador mostra o receio das vítimas de Tomé, que temiam cobrar do mesmo pelo fato dele ser uma pessoa importante: “(...) se não fiz nada, é por causa da minha dona, que é medrosa, e entende que não devo brigar com pessoa tão importante” (p.376). É quando surge Dr. Jeremias anunciando a doença de Tomé Gonçalves. A revelação gerou um burburinho entre os credores, que resolveram fazer uma reunião para decidirem qual atitude tomariam a respeito do assunto: “Convidaram então outros credores a um conciliábulo, no domingo

próximo, em casa de uma D. Aninha, para as bandas do Rocio, a pretexto de um batizado” (p.376). O pretexto confirma o medo que eles tinham de cobrar o vereador: “A precaução era discreta, para não fazer supor ao intendente da polícia que se tratava de alguma tenebrosa maquinação contra o Estado” (p.376). Esse fato não deixa de ser uma crítica à submissão do povo frente aos representantes do poder. Havia dívidas de até cinco anos e eles não tinham coragem de cobrar. Além disso, permitiam a aquisição de novos débitos, por receio de negar serviços ou coisas ao vereador. Apesar de alguns se mostrarem indignados, o que prevalecia era a subserviência perante o problema. Tanto foi assim que decidiram recorrer ao Dr. Jeremias, no lugar de irem à justiça.

Como uma câmera que focaliza simultaneamente duas cenas, o sujeito da enunciação mostra a aflição dos “que emprestam” contrastando com a serenidade dos que “tomam emprestado”: “Assim que, naquela mesma hora, o Tomé Gonçalves, tendo voltado da procissão, regalava alguns amigos com os vinhos e galinhas que comprara fiado” (p.377). Até então, não foi revelado para o leitor os motivos que levam Tomé a não pagar suas dívidas. Com isso ficamos oscilando entre acreditar que aquilo era uma doença ou pensar que, na verdade, o vereador era um grande velhaco. Apesar de parecer velhacaria, a dúvida do enunciatário permanece pela forma como a narrativa é conduzida. Afinal, o sujeito da enunciação já disse que era um “curioso fenômeno” (p.375). Portanto, não há resposta segura, por isso, reina a ambiguidade.

O debate foi sumarizado, mas mesmo assim o enunciador deixa claro o que dissemos há pouco: a ajuda do médico era uma forma de agir sem enfrentar de frente a autoridade de Tomé: “Cinco ou seis partidários deste parecer

não o defendiam senão com a intenção secreta e disfarçada de não fazer cousa nenhuma; eram os servos do medo e da esperança” (p.377). O final da reunião é tratado com humor pelo enunciador, que critica novamente a atitude submissa de algumas personagens: “(...) e tanto bastou para que alguns esquecessem a úlcera secreta que os roía. Eheu! Fugaces... Nem mesmo a dor é constante” (p.377). Esta rápida transformação nos ânimos mostra o quanto é fácil à manipulação da segunda raça humana: a dos que devem. Além disso, reforça o tema trabalhado em “A igreja do diabo” (também de *Histórias sem data*): a instabilidade dos homens. Ainda se referindo à raça, é preciso lembrar que o enunciador, alegoricamente, utiliza uma intertextualidade, comparando a teoria de Ch. Lamb àquele episódio; dividindo a humanidade em duas raças: “– a dos homens que emprestam, e a dos que pedem emprestado” (p.377). Enquanto os primeiros sofrem a aflição da dívida do outro; os segundos saboreiam a generosidade e confiança dos que emprestam. Nada mais humorado do que essa associação.

Utilizando um discurso lacrimoso, o Mata-sapateiro fala ao Dr. Jeremias da decisão de contarem com sua ajuda:

(...) começou dizendo que o engenho do “Sr. Doutor” ia salvar da miséria uma porção de famílias; (...) desejavam saber se era verdade que, além de outros achaques humanos, havia o de não pagar as dívidas, se era mal incurável, e, não o sendo, se as lágrimas de tantas famílias (...). (p.377)

Há nesse fragmento a utilização da frequência singulativa (conta no uma vez no discurso o que se passou uma vez no tempo da história) para mostrar os recursos utilizados pelo sapateiro para persuadir, por tentação, o ilustre médico.

Só então o Dr. Jeremias revela às personagens e ao leitor que o problema de Tomé era um lapso de memória: “(...) é porque esta ideia de pagar, de entregar o preço de uma cousa, varreu-se-lhe da cabeça” (p.378). A explicação do médico era um tanto irracional, afinal, a doença parecia ser muito cômoda para o doente.

Associado aos outros casos da moléstia, a explicação torna-se cômica: “—um barbeiro, que perdera a noção de espaço, e, à noite estendia a mão para arrancar as estrelas do céu, e uma senhora da Catalunha, que perdera a noção do marido” (p.378). Perder a noção de espaço parece ser uma anormalidade mais fácil de ser aceita, porém, perder a noção do marido e de pagar dívidas não deixa de ser engraçado e dificilmente não será visto como uma oportunidade de transgredir o que é considerado certo socialmente. Ou seja, é muito cômodo usar a aparência de doente psíquico para realizar desejos reprimidos pela sociedade. Afinal, do louco tudo se espera e se entende. Porém, essa leitura não é confirmada explicitamente no discurso, pois, o que prevalece é a ambiguidade: “a princípio confundia o marido com um licenciado Matias, alto e fino (...) no tempo em que comecei a tratá-la com um clérigo. Em três meses ficou boa. Chamava-se D. Agostinha” (p.378). Como vemos, o diálogo termina com um sumário, que nos afasta dos fatos, aumentando as possibilidades de leitura. Isso porque não temos detalhes do tratamento de D. Agostinha. Esta poderia estar doente mesmo, ou aproveitara a desculpa da medicação para reassumir sua postura de “mulher casada” perante a sociedade; afinal, com o “tratamento” há a necessidade de deixar cair à máscara de doente e assumir a máscara de D. Agostinha, uma senhora de respeito. Porém, como já dissemos, continua o caráter ambíguo do texto.

Cientes da possível cura de Tomé, seus credores pensaram em arrecadar “uma quantia grossa e apetitosa”

(p.378), para estimular o médico a tratar o doente. Porém, o receio de não dar certo o tratamento e, com isso, aumentar o prejuízo, os dissuadiu da ideia. O sapateiro, que já havia percebido “o ponto fraco” do Dr. Jeremias, “tornou às lágrimas das famílias, aos filhos sem pão (...)” (p.379). Portanto, a frequência serviu, como já foi dito, para mostrar a manipulação do ilustre Mata. A luta foi breve e o êxito longo: “Magnâmico Jeremias! Não o deixou acabar; tinha os olhos úmidos de lágrimas. O acanhado de suas maneiras era compensado pelas expansões de um coração pio e humano” (p.379).

Com a intenção de “pôr a ciência ao serviço de uma causa justa” (p.379) e acreditando que a vantagem era principalmente do próprio Tomé Gonçalves, o médico começa o tratamento: “Demais, a vantagem era também e principalmente do próprio Tomé Gonçalves, cuja fama estava abocanhada (...)” (p.379). Como podemos notar, há indícios de que Dr. Jeremias intimamente esperava gratificação por parte do doente, que estava com a fama de mal pagador.

A partir de um sumário, temos notícia do tratamento de Tomé, que culmina com sua cura: “Tudo foi pago. Não se descreve a alegria dos credores (...)” (p. 380). A fama do médico se estendeu entre todos, porém, não recebeu nada pelos seus serviços: “a modéstia atou-lhe a língua” (p.380).

A timidez impediu o médico de cobrar Tomé. Este parecia não perceber a aflição de Jeremias. Quanto aos credores, depois de resolvida as suas dívidas, nem lembraram do “salvador”. Tomé morre e deixa “um só credor no mundo: — o Dr. Jeremias” (p.380). A atitude do antigo doente é intrigante, pois, se estava curado, como não despertou a ideia de pagar os honorários daquele que efetuou sua cura? Será que Tomé, como D. Agostinha, apenas cumpriram suas obrigações porque não tinham outra saída?

E que de fato não passavam de grandes velhacos? Não existe uma resposta segura.

O final do conto é notadamente ambíguo, por isso é necessário transcrevermos todo o parágrafo para comentá-lo:

Este, nos fins do século, chegara à canonização. — “Adeus, grande homem!” dizia-lhe o Mata, ex-sapateiro, em 1798, de dentro da sege, que o levava à missa dos carmelitas. E o outro, curvo de velhice, melancolicamente, olhando para os bicos dos pés: — Grande homem, mas pobre-diabo. (p.380)

Ironicamente o narrador diz que Dr. Jeremias é declarado santo pelos ex-credores de Tomé. Ora, sabemos que a ação gratuita foi atribuída pelas vítimas do devedor, que queriam isentar-se da responsabilidade de pagar o médico, porque na verdade Dr. Jeremias queria receber pelo seu trabalho. Portanto, atribuir santidade aos outros é uma atitude pragmática a favor de pessoas aproveitadoras e egoístas. O “lapso” nesse caso, não é só de Tomé, mas de todas as outras personagens ligadas a ele pela dívida. Isto é, percebendo a humildade, a simplicidade do médico, fingiram não notar seu descontentamento e resolveram não pagá-lo. Todos dissimularam, defendendo seus interesses particulares: um com a máscara de doente; outros com a de ingênuos e crentes na ação desinteressada e científica do sábio Dr. Jeremias. Surge nesse último parágrafo um sujeito sem determinação precisa: “E o outro”; quem é esse outro? Essa personagem aparece logo após uma elipse, o que aumenta os sentidos. Seria um lapso temporal seguido por uma analepse, que retorna a um tempo anterior à morte do médico para mostrar a tristeza deste? Isto é, esse outro seria o Dr. Jeremias sentindo-se abatido pela ingratidão das pessoas? Como dissemos, prevalece a ambiguidade

sustentada principalmente pelas elipses. Além disso, nesse final percebemos um contraste entre o sapateiro e o “outro” que pode ser o médico. O primeiro parece bem de situação financeira e o outro não. Isso não deixa de ser uma crítica à maneira imoral de se conseguir dinheiro e destaque social.

Mas, se não temos respostas indestrutíveis, pelo menos nos é possível estabelecer relação do nosso Jeremias com o profeta que tem o mesmo nome e é citado na epígrafe. Esta figura bíblica é símbolo do justo sofredor. No capítulo 42, 1-2 vemos uma cena semelhante a que ocorre nesse conto. Na Bíblia, o povo vai até Jeremias pedir que ele interceda por eles junto a Deus. A ajuda acontece, mas o povo não retribui a atitude benévola do profeta. O mesmo ocorre em “O lapso”, Dr. Jeremias auxilia os credores quando eles mais precisaram e o que ganha como recompensa? Uma irônica beatificação.

É preciso lembrar que talvez a morte física do médico não tenha acontecido ainda no tempo do discurso. Pelo fato do final ser elíptico, há essa outra possibilidade de leitura. Isto é, a gratificação do Dr. Jeremias teria sido sua canonização em vida. O que metaforicamente causou sua morte interior. Pois, não era isso que desejava. Tudo isso justifica a presença dele, velho, lamentando a injustiça que viveu: “—Grande homem, mas pobre-diabo” (p.380). Quem a não ser ele mesmo chegaria a essa conclusão? Portanto, a ambiguidade reina absoluta.

## **Considerações Finais**

A rigor percebemos que no conto “O lapso”, o que mais chama a atenção é a maestria com que o narrador

manipula as informações. Apesar de ser heterodiegético, prefere utilizar a opinião das outras personagens para descrever Tomé Gonçalves. Essa atitude enunciativa aumenta a distância que separa o leitor dos eventos, deixando-o cada vez mais intrigado. Afinal, não sabemos se a personagem deixa de quitar as dívidas por esquecimento ou por velhacaria. Esse movimento de afirmar e negar pelo sujeito da enunciação é endossado pelas elipses que, nesse texto, têm papel fundamental na manutenção do suspense e da ambiguidade. O uso da máscara também é tratado aqui, ou seja, ao terem as dívidas saldadas, as personagens favorecidas pelo médico fingem acreditar que ele agia somente por interesse científico, deixando de pagar-lhe os honorários. Assim, nem o “possível” doente, nem os favorecidos pagam Dr. Jeremias, que acaba “beatificado” em vida. A dissimulação é mostrada com um humor reflexivo, revelando o quanto o ser humano pode ser mesquinho e egoísta para defender interesses particulares. O final é ambíguo e o que favorece a plurissignificação, além da elipse, é a neutralidade enunciativa, que constrói um discurso tão contraditório quanto à própria personagem.

## Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.

BARTHES, R. *Análise estrutural da narrativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BERGSON, H. *Matéria e memória*. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BÍBLIA SAGRADA, N. T. 64. ed., revistada por Frei João Pedreira de Castro, O. F. M. São Paulo: Ave Maria/Edição Claretiana, 1989.

BOSI, A. *Machado de Assis: o enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *História concisa da literatura brasileira*. 32. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

\_\_\_\_\_. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977.

\_\_\_\_\_. *Brás Cubas em três versões: estudos machadianos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Situaciones machadianas*. In: Machado de Assis, Joaquim Maria, *Cuentos*. Trad. Santiago Kovadloff, seleção e prólogo de Alfredo Bosi. Caracas: Ayacucho, 1978.

BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

CANDIDO, A. Esquema de Machado de Assis. In: *Vários escritos*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

\_\_\_\_\_; e outros. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CARDOSO, P. A. *A configuração temporal e seus efeitos de sentido em contos machadianos*. Ituiutaba: Egil, 2005.

CASTRO, L. G. de. *Os temas como tecitura narrativa em alguns contos machadianos*. Dissertação de Mestrado. FASC. Bauru, 1985.

CASTELLO, J. A. *Realidade e ilusão em Machado de Assis*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1969.

CHKLOVSKI, V. A construção da novela e do romance. In: *Vários. Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1973. p. 205-226.

CORTÁZAR, J. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EICKENBAUM, B. Sobre a teoria da prosa. In: *Vários. Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. As categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto/ EDUSP, 1989.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/ USP, 2001.

GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Arcádia, 1979.

GLEDSON, J. *Machado de Assis: impostura e realismo*. Trad. Fernando Py. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

\_\_\_\_\_. *Por um novo Machado de Assis*. Ensaaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Contos: uma antologia Machado de Assis*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, C. M. *O conto brasileiro e sua bibliografia*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1977. 2 vs.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

GRAWUNDER, M. Z. *A palavra mascarada*. Santa Rita: Ed. da UFSM, 1996.

GUIMARÃES, H. de S. *Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século 19*. São Paulo: Nakin Editorial: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

JÚNIOR, R.M. *A arte do conto*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, s/d.

LIMA, H. *O conto*. Salvador: Progresso, 1958.

\_\_\_\_\_. *Variações sobre o conto*. Rio de Janeiro: MEC-Serviço de Documentação, 1990.

LIMA, L. C. *Dispersa demanda: ensaios sobre literatura e teoria*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

MACHADO DE ASSIS, J. M. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. 3 vs.

MEYER, A. *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Presença, 1975.

MEYERHOFF, H. *O tempo na literatura*. Trad. Myriam Campelo. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

MUECKE, D. C. *Ironia e irônico*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MURAD, M. V. *Machado de Assis: simpatia e distanciamento*. Dissertação de Mestrado. UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 1994.

\_\_\_\_\_. *O palimpsesto machadiano*. Tese de Doutorado. UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 1999.

NUNES, B. *O tempo na narrativa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIGLIA, R. *Formas breves*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PIRANDELLO, L. *O humorismo*. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Experimento, 1996.

PROPP, W. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa (Tomo I)*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994. 3 vs.

RIEDEL, D. C. *O tempo no romance machadiano*. Rio de Janeiro: São José, 1959.

SARAIVA, J. A. *O circuito das memórias em Machado de Assis*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

SARTRE, J. P. *O que é literatura?* São Paulo: Ática, 1993.

SCHWARZ, R. *Um mestre na periferia do capitalismo*. 4.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

\_\_\_\_\_. *Duas meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SECCHIN, A.C; ALMEIDA, J.M.G. de; SOUZA, R. de M e. (Org.). *Machado de Assis, uma revisão*. Rio de Janeiro: In Fólio, 1998.

SILVA, F. L. e. Bergson, Proust: tensões do tempo. In: *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.141- 153.

TOMACHEVSKI et al. Temática. In: Vários. *Teoria da literatura: formalistas russos*. Trad. Ana Mariza Ribeiro Filipouski et al. Porto Alegre: Globo, 1973. p.169-204.

WELLEK, R.; WARREN, A. *Teoria da literatura*. Lisboa:  
Europa-América, 1948.

# INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

*Kênia de Souza Oliveira*  
*Patrícia Alves Cardoso*  
*Rosa Betânia Rodrigues de Castro*

## **Introdução**

A inclusão de alunos com necessidades especiais na educação comum tem sido tema de inúmeras discussões, pois pensar a prática docente de modo indissociável a todos os alunos, tem se tornado desafiador.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é discutir a inclusão de alunos com necessidades especiais na educação comum, especificamente, em uma escola pública municipal da cidade de Ituiutaba-MG. A motivação de tal reflexão teve sua origem na experiência docente das autoras, em contato com alunos especiais, e na discordância de como a inclusão e/ou exclusão configuram-se nessa escola.

Conforme os estudos de Fortes (2005), é por meio de instituições de ensino regular que as atitudes discriminatórias devem ser combatidas, “propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, que é à base da construção da sociedade inclusiva e, conseqüentemente, obtenção de uma real educação para todos.”

Ainda que a implementação dessa sociedade inclusiva esteja em seu início, a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e

medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência.

Diante do exposto, surgiram questões para a pesquisa:

i) há inclusão quando o aluno com necessidades especiais pertence a uma sala de educação comum e não há um profissional para auxiliá-lo? ii) de que forma o professor sem o auxílio de outro profissional pode atender às necessidades básicas de todos os alunos, quando há, em sua sala, um aluno que necessita de atendimento individualizado? iii) até que ponto há inclusão do aluno que frequenta o horário regular e possui atendimento especializado somente em horário extra turno? iv) há inclusão quando não ocorrem adaptações na estrutura física da escola?

A partir desses questionamentos, pressupõe-se que o processo de inclusão, verdadeiro e eficaz, será concretizado se houver a colaboração da gestão pública, da comunidade escolar e da família.

Objetivando minimizar o processo excludente educacional, foi promulgada a Lei Nº 13.146/15, em seu artigo 27, institui a inclusão de pessoa com deficiência em todas as esferas educacionais

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Assim, é assegurado o direito à educação inclusiva. Entretanto, os gestores municipais não contemplam todas as prerrogativas dessa lei. Nessa perspectiva, apresentar-se-á algumas reflexões sobre a educação especial no Brasil e, posteriormente, como se dá o processo inclusivo e/ou exclusivo em uma escola municipal de Ituiutaba-MG.

## **A Educação Especial Brasileira**

As escolas têm se deparado com a educação inclusiva nas últimas décadas. Nesse sentido, segundo Omote (2005), a “ampla diversidade de diferenças que podem representar as mais variadas necessidades educacionais especiais a serem atendidas” pelo sistema educacional, especificamente, a integração de alunos com deficiência no ensino comum tem sido o maior desafio da escola.

A partir dessa integração, resulta-se o interesse pela formação de profissionais que trabalharão com escolas inclusivas, conforme Rodrigues (2008a, p. 7), faz-se indispensável “um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar” com a educação inclusiva.

Nessa esteira, Ferreira (2006) reconhece que o principal recurso da ação de formação são os professores, uma vez que possuem um repertório de conhecimentos e habilidades acumuladas por meio da experiência docente, o que, segundo a autora, adquire um valor potencial “como substância viva (conteúdo) das ações de desenvolvimento profissional para eles voltadas”, sendo imprescindível para a construção de novas aprendizagens significativas e para a mudança de suas práticas (FERREIRA, 2006, p. 229).

Nesse sentido, o professor sendo identificado como agente principal na tarefa de aprendizagem, tem questionada sua qualificação, posto que ela traz implicações à tarefa educativa. Por isso, muitos teóricos e pesquisadores dedicam seus estudos à formação de professores.

Omote (2005, p. 35) destaca outro fato bastante relevante, quando se discute a educação inclusiva, “tem sido constantemente lembrada à necessidade de uma profunda mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas” no processo, pois faz-se necessário que “toda a comunidade escolar respeite as mais variadas diferenças que qualquer aluno pode apresentar, reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos”.

Apoiando-se nas ideias de Carvalho (2005, p.114), no que se refere ao trabalho dos profissionais que atuam na educação inclusiva, a autora destaca que

Um cenário do qual devem fazer parte inúmeros atores e autores, além do professor e dos alunos. Todos os que convivem com os aprendizes devem ser considerados atores, embora alguns não estejam presentes no cenário de aprendizagem que ocorre na sala de aula.

Retomando as ideias apresentadas pela autora, pode-se pressupor que a inclusão ocorrerá somente com a participação da gestão pública, da comunidade escolar e da família.

Assim, tendo como base a Lei Nº 13.146/2015, no artigo 28, inciso 10, “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.”, nota-se que estão previstas as condições necessárias para o processo inclusivo.

Em síntese, os estudiosos apresentados defendem a ideia de que o processo de inclusão efetivo dependerá da colaboração de todos os atores envolvidos. Assim, apresentar-se-á uma escola municipal de Ituiutaba, em que a gestão e organização da escola, impacta na gestão da sala de aula e, por conseguinte, gera exclusão ao invés de inclusão.

Cabe ressaltar que a discussão, aqui, aventada refere-se ao processo de inclusão no Ensino Fundamental II, pois é nesse contexto que se percebeu o descumprimento da lei, o que impacta, significativamente, a sala de aula.

## **Procedimentos Metodológicos e Análise**

Nesta seção, apresenta-se o *corpus* de estudo, bem como os procedimentos metodológicos adotados e desenvolvidos na realização desta pesquisa. Para tanto, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, tendo em vista a problematização e os objetivos propostos, uma vez que sua finalidade é a realização de investigação sobre o processo de inclusão em uma escola pública municipal, entendendo esse processo de forma mais aprofundada. Segundo André (2012, p.24), a pesquisa qualitativa não se define pelo uso ou não de dados numéricos, mas sim pelas “*perguntas que eu faço no meu instrumento [que] estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo.*”

Para a realização da tarefa empreendida, escolheu-se uma escola pública municipal da cidade de Ituiutaba-Minas Gerais, que recebe alunos com necessidades especiais, objetivando identificar, descrever e analisar o processo de inclusão e, posteriormente, contribuir para a melhor identificação das dificuldades encontradas no desenvolvimento desse processo.

Os critérios de seleção da escola foram: i) ser pública municipal e ii) ter alunos com necessidades especiais matriculados. A partir dessa caracterização geral, destaca-se que o público alvo desta pesquisa são alunos do Ensino Fundamental II.

Para obtenção de dados, elaborou-se um roteiro de observação com as seguintes perguntas: i) como é a estrutura física da escola? ii) a escola tem suporte para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais? iii) como são administrados os problemas de ensino-aprendizagem? iv) como é tratada a formação continuada dos professores?

As informações apresentadas acima estão detalhadas e analisadas na próxima seção, em que se discute os resultados desses dados, utilizando-se dos pressupostos teóricos sobre educação inclusiva.

## **Análise dos Dados**

Após relatório de observação, têm-se os seguintes dados que serão evidenciados e analisados a seguir. Em relação ao espaço físico, a escola apresenta a seguinte estrutura: 52 salas de aulas; sala de diretoria; sala de professores; laboratório de informática; laboratório de ciências; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); quadra de esportes coberta; quadra de esportes descoberta; refeitório; cozinha; biblioteca; sala de leitura; parque infantil; banheiro dentro do prédio; banheiro adequado à educação infantil; banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; sala de secretaria; despensa; almoxarifado; auditório; pátio descoberto e área verde.

As instalações apresentadas são adequadas a alunos da educação comum e apresenta falhas quando se trata de alunos com deficiência física, tendo em vista que, em determinados espaços, não atendem a esse público. Assim, evidenciou-se que alunos cadeirantes não têm acesso à biblioteca e ao auditório, pois estão localizados no 1º andar e não há rampa de acesso a esses espaços. Nesse sentido, o aluno cadeirante não participa das atividades realizadas nesses locais. Desse modo, a escola não propicia mobilidade a todos os seus espaços.

Em relação aos deficientes visuais, a escola não possui piso tátil direcional, o que dificulta a locomoção dos alunos, principalmente, nos horários de fluxo intenso (entrada, recreio e saída).

Quanto ao suporte a alunos com necessidades especiais, a escola possui o centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE), contudo, em relação aos alunos do Ensino Fundamental II, esse centro de atendimento os auxilia somente no horário extra turno. Assim, não há suporte para o professor do ensino comum, pois os alunos inclusos não possuem um acompanhante no horário de aula regular. Nesse sentido, o professor precisa dar conta de auxiliá-lo e aos demais alunos da classe. Assim, a gestão e organização da escola impacta na gestão da sala de aula e, por conseguinte, gera a exclusão, uma vez que o professor não consegue atender sozinho às necessidades básicas dos alunos.

Em relação às dificuldades de ensino-aprendizagem, o professor relata para o coordenador do AEE como está o desenvolvimento do aluno incluso. Entretanto, não consegue auxiliá-lo em todas as aulas, uma vez que o aluno necessita de atendimento individualizado durante a aula. Nesse sentido, novamente, nota-se a exclusão, posto que o professor não consegue atender a todos, assim torna-se um sujeito clivado,

dividido, pois tem a árdua tarefa de escolher a quem irá atender.

Não é oferecido ao professor da educação comum cursos de formação continuada, assim o aluno incluso está em uma sala de aula comum e seus professores não estão preparados para atendê-lo.

Vale ressaltar que, no ensino fundamental II, há dois (2) alunos com necessidades especiais. O aluno 1 possui deficiência física, ou seja é um cadeirante e o aluno 2 possui deficiência visual, auditiva e mental.

Diante do exposto, questiona-se o porquê de a gestão pública municipal não oferecer o mínimo necessário a esses alunos, pois matriculá-los em uma escola comum, apenas com intuito de parecer que a prefeitura municipal cumpre a lei de inclusão, impacta significativamente, na gestão escolar, uma vez que todos os envolvidos – equipe gestora, alunos e professores – são expostos a situações desumanas, o que ao invés de promover a inclusão gera a exclusão.

Sintetizando, o sistema comum de ensino precisa adaptar-se, para que o ensino especial seja de qualidade e consiga atender às diferenças individuais de cada aluno.

## **Considerações Finais**

Este trabalho teve como objetivo principal compreender o processo de inclusão e/ou exclusão em uma escola pública municipal de ensino comum. A partir da análise dos dados, pode-se concluir que o processo de inclusão, quando não é atendido em sua essência, torna-se exclusivo, uma vez que não são oferecidas as condições básicas para seu desenvolvimento efetivo. Nessa esteira, pressupõe-se que o processo de inclusão, verdadeiro e eficaz, será concretizado se houver a colaboração da gestão pública, da comunidade escolar e da família.

Espera-se que os dados contribuam para refletir sobre o processo de inclusão, uma vez que esse não deve ser realizado, apenas, com intuito de cumprimento de lei. Cabe aos gestores municipais darem condições necessárias à escola para que haja de fato a inclusão. Sem a parceria da gestão pública, da comunidade escolar e da família, não há possibilidade de inclusão.

A título de fim, ressalta-se que este trabalho não teve a pretensão de esgotar o assunto, podendo ser aprofundado em uma pesquisa futura.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. A abordagem qualitativa de pesquisa. En: \_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012.91 da arte. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Re’discutindo a inclusão*. Londrina: ABPEE, 2009, p. 33-40.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos “is”*.3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 212-238.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. *A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

*Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui Lei Brasileira sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 15 ago.2016.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-48, jan./abr., 2005.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n.2, p. 7-16. jul./out. 2008a.

## VIVÊNCIAS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CURSO; SUAS REFLEXÕES.

*Glaciene Januário Hottis Lyra  
Lívia de Carvalho Amorim*

Durante os cinco primeiros anos de vida, as crianças aprendem o padrão básico do discurso que usarão no decorrer de suas vidas. Elas absorvem naturalmente a linguagem, os gestos e aproximam da realidade imitando em muitos momentos os adultos próximos a ela, afinal, ouvir; falar; ler e escrever são habilidades que se desenvolvem em total interligação com a realidade na qual a mesma está inserida. Os aspectos sociais, culturais e emocionais serão o grande desafio para a construção Infantil, visto que, na sociedade atual, a concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado, vem atualmente sofrendo diversas mudanças significativas. As propostas e os documentos vêm em consonância com essa nova visão. A exemplo, os Eixos norteadores para uma educação de qualidade: a criança, centro do planejamento curricular é sujeito histórico e de direitos que, nas interações; relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca; imagina; fantasia; deseja; aprende; observa; experimenta; narra; questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (art. 4º).

O principal objetivo do educador, ao trabalhar na Educação Infantil é transformar suas atividades em momentos dinâmicos, contextualizados na vivência das crianças e prazerosos para cada uma delas.

Pensando nisso, o MEC (Ministério da Educação) traçou o perfil das áreas de conhecimento e desenvolvimento

para Educação Infantil, chamando o conjunto de Eixos do Conhecimento. Para uma aprendizagem eficaz, esses Eixos devem ser trabalhados de forma entrelaçada. São eles:

- Identidade e autonomia;
- Lógica e matemática;
- Natureza e sociedade;
- Música;
- Movimento;
- Linguagem corporal e escrita;
- Arte;
- Princípios e valores.

Na Educação Infantil, o uso de projetos tem como objetivo estimular a criança a participar ativamente do processo de construção do seu conhecimento, alcançando mais autonomia no aprendizado.

Para ser possível usar livros didáticos na execução do projeto, algumas características precisam estar presentes no material: as atividades devem ser flexíveis, os conteúdos devem estar interligados e as folhas devem ser destacáveis para que se possa elaborar um portfólio.

O principal objetivo das atividades deve ser alcançar o completo aprendizado, não contemplando apenas um único Eixo. A avaliação se fará mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção. Na Educação Infantil o professor não deve priorizar apenas a avaliação final, mas deve considerar todo o contexto de aprendizagem, inclusive as atividades realizadas.

As crianças não devem ser forçadas à maturidade precoce, mas tanto quanto possível devem reter viço e graça de seus tenros anos. Quanto mais calma e simples a vida da criança, isto é, mais livre de

excitações artificiais e mais de acordo com a natureza, mais favorável é para o vigor físico e mental e para a força espiritual. (WHITE, 1996, p. 107)

Segundo ÁRIES, (1978) historiador, o censo comum, a ideia de infância como um período peculiar de nossas vidas simplesmente não existia, não era um sentimento natural ou inerente à condição humana. Essa concepção, esse olhar diferenciado sobre a criança teria começado a se formar com o fim da Idade Média, sendo inexistente na sociedade desse período. As crianças eram “adultos em miniaturas” à espera de adquirir a estatura normal. Ainda segundo o autor, o olhar diferenciado em relação à criança não é algo comum na Idade Média, o sentimento de família começa a se desenvolver a partir dos séculos XV e XVI, até então a família em si não existia. O que se observa nessa época é a família como algo público, onde a intimidade não era preservada.

De acordo com OLIVEIRA (2011, p. 44):

Na educação grega do período clássico, “infância” referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria.

Com o passar do tempo, historicamente a criança vai ganhando espaço nas famílias, amor e respeito num tempo não muito rápido, transformações vão ocorrendo e, a Infância começa a ser dita, muito estruturada no adulto. Porém, é no século XVII, com a intensificação das críticas, que as perspectivas e ações em relação à infância começam a se deslocar para o campo moral e psicológico: é preciso

conhecê-la e não paparicá-la para corrigir suas imperfeições. Hoje, necessitamos aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que essas, assim como sociabilidade afetiva e a criatividade, têm muitas raízes e gêneses. No decorrer da história, destacamos grandes teóricos que dedicaram parte de seus estudos à criança como Jean William Fritz Piaget, Sigmund Schlomo Freud, CelestinFreinet, Lev Semenovitch Vygotsky, Maria Montessori, dentre outros.

OLIVEIRA (2011, p. 44) destaca que é preciso um olhar sobre as novas propostas educacionais, assim:

Educar crianças menores de 6 anos de diferentes condições sociais já era uma questão tratada por COMÊNIO (1592 – 1670), educador e bispo protestante checo. [...] Em 1637 elaborou um plano de escola maternal em que recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para educar crianças pequenas. Afiançava ele que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos.

CelestinFreinet (1896 – 1966), nasceu no sul da França, na região de Provença, em uma família de oito filhos. Seus dias de escola foram profundamente desagradáveis e afetaram seus métodos de ensino e desejo de reforma. Com relação ao problema da educação, ele

propunha que ao mesmo tempo em que o professor almejasse a escola ideal, criativa e libertadora, deveria também estudar as condições concretas que estariam impedindo a sua realização. Para tanto, propôs 30 invariantes pedagógicas:

1. A criança é da mesma natureza que o adulto.
2. Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.
3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.
4. A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.
5. A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa.
6. Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.
7. Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.
8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.
9. É fundamental a motivação para o trabalho.
10. É preciso abolir a escolástica.
  - a) Todos querem ser bem-sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo.
  - b) Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho.
11. Não são a observação, a explicação e a demonstração - processos essenciais da escola - as únicas vias normais de aquisição de conhecimento,

mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.

12. A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateamento experimental, onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida.

13. As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro na frente dos bois.

14. A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina à escolástica.

15. A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade fica fixada na memória por meio de palavras e ideias.

16. A criança não gosta de receber lições autoritárias.

17. A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos de sua vida.

18. A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.

19. As notas e classificações constituem sempre um erro.

20. Fale o menos possível.

21. A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.

22. A ordem e a disciplina são necessárias na aula.

23. Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo.
24. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.
25. A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.
26. A concepção atual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria barreiras.
27. A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.
28. Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.
29. A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com o qual temos que contar, sem que se possa evitá-la ou modificá-la.
30. É preciso ter esperança otimista na vida.

Uma das técnicas desenvolvidas por Freinet, intitulada “O Livro da Vida”, constitui-se em um caderno no qual os alunos registram suas impressões, sentimentos e pensamentos em formas variadas, assim ficando registrado todo o ano escolar de cada classe. Ao registrar suas experiências, os alunos retratam diferentes formas de perceber a aula e a vida, assim é possível fazer uma ligação de coerência entre a vida dentro e fora da escola. Outra técnica desenvolvida por Freinet é a aula passeio que é

voltada para os interesses dos alunos, o autor afirmava que o interesse das crianças não estava dentro da escola e sim fora dela, motivando os alunos, através da ação, trazendo a vida para dentro da escola.

A formação continuada em Educação Infantil, constitui um canal de abordagem para um Curso de Formação Continuada em Educação Infantil, promovido pelo Nupex(Núcleo de Pesquisa e Extensão da UEMG – Unidade de Carangola), que tinha como objetivo a qualificação dos educadores, contribuindo assim, para um trabalho pedagógico que oportunize a aproximação entre teoria e prática e a compreensão dos princípios metodológicos da Educação Infantil, fornecendo subsídios teóricos e estratégias para o desenvolvimento das atividades com as crianças.

Desta maneira, a formação dos profissionais contribui para uma Educação Infantil de qualidade que garanta a criança: a ludicidade, o espaço para aprender através de vivências significativas e o respeito à criança enfatizando as linguagens da infância. Conteúdos oferecidos:

- Indicadores de qualidade (Acessibilidade e utilização dos serviços, Ambiente Físico, Atividades de aprendizagem, Avaliação da diversidade, Avaliação das crianças, Valores éticos);
- A ideia de Infância e a sua escola (Primeira identidade: “a criança-adulto” ou a infância negada; segunda identidade: a criança – filho – aluno ou a infância institucionalizada; terceira idade: a criança-sujeito social, sujeito de direitos; função da instituição de Educação Infantil: educar e cuidar);
- A organização dos espaços na Educação Infantil (Concepção de desenvolvimento e a sua influência na organização dos ambientes; elementos contextuais; elementos pessoais; critérios para uma adequada organização dos espaços da sala de aula; funções da organização do ambiente);
- A rotina na Educação Infantil (Atividades de organização coletiva; atividades de cuidado pessoal);
- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil;
- O planejamento das atividades na Educação Infantil;
- O trabalho com projetos;
- Jogos e brincadeiras;
- A disciplina na Educação Infantil;

- As políticas de formação de professores para Educação Infantil;
- A participação da família;
- A gestão social Educação de crianças com necessidades especiais.

As aulas foram divididas por vários profissionais da Educação, que trabalham e pesquisam sobre a Educação Infantil, docentes oriundos da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Carangola). A diversidade de experiências, entre os docentes e os alunos (50 ao todo) proporcionaram momentos extremamente ricos, pois nas trocas acrescentamos muito de nós e também deixamos com o outro o que temos construído no nosso percurso como docentes. Todos os participantes do Curso de Formação constituíam-se professores de Educação Infantil. A diversidade de lugares, territórios que estavam participando do curso foi muito intensa. Carangola/MG, sede da Universidade, municípios representados: Divino/MG, Faria Lemos/MG, Tombos/MG, Dolores do Rio Preto/ES, Porciúncula/RJ, Fervedouro/MG, contamos também com a presença de muitos professores da Zona Rural. Dessa forma, obtivemos uma qualidade que é de impor no tocante a experiência entre os municípios e assim alongamos mais ainda o afetivo de trocas.

Em nosso país, as instituições mantidas pelo poder público têm dado prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores de baixa renda, invocando a noção de “risco social”. Por vezes, o argumento é que a educação das crianças em idade anterior à do ingresso no ensino fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que pais e mães possam trabalhar despreocupadas com os cuidados básicos a

serem ministrados a seus filhos pequenos. Em outras ocasiões, sustenta-se, particularmente por parte dos grupos sociais privilegiados, que a creche e pré-escola devem ser organizações preocupadas em garantir a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento. (OLIVEIRA, 2011, p. 44)

Garantir a aprendizagem das crianças é uma meta sim a ser levada em consideração. A educação infantil consiste no desenvolvimento de um trabalho na formação das crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas, preparadas, ligadas criticamente para viver numa sociedade democrática, multidiversificada e em constantes e abruptas mudanças. É difícil, portanto encontrar uma prática pedagógica que atenda a essas necessidades. Então, é necessário que o professor esteja em pleno processo de formação continuada, para que o mesmo consiga sobreviver e recriar procedimentos didáticos pedagógicos que cheguem ao alcance de nossas crianças contemporâneas e globalizadas. Trabalhar atividades como: hora do conto, da música, do jogo, brincadeira, pintura e a hora do aprender, entre tantas outras, devem estar pautados na realidade na qual a criança está inserida.

## *Pequeno Cidadão*

Agora pode tomar banho  
Agora pode sentar pra comer  
Agora pode escovar os dentes  
Agora pega o livro, pode ler

Agora tem que jogar videogame  
Agora tem que assistir TV  
Agora tem que comer chocolate  
Agora tem que gritar pra valer!

Agora pode fazer a lição  
Agora pode arrumar o quarto  
Agora pega o que jogou no chão  
Agora pode amarrar o sapato

Agora tem que jogar bola dentro de casa  
Agora tem que bagunçar  
Agora tem que se sujar de lama  
Agora tem que pular no sofá!

É sinal de educação  
Fazer sua obrigação  
Para ter o seu direito de pequeno cidadão

É sinal de educação  
Fazer sua obrigação  
Para ter o seu direito de pequeno cidadão

(Arnaldo Antunes/Antônio Pinto -  
2009)

Segundo KRAMER (1992), existem basicamente três tipos de tendências predominantes hoje no Brasil, nos programas educacionais para as crianças menores de 6 anos.

1) Tendência romântica, que recebe a pré-escola como um “jardim de infância”, onde a criança é “sementinha” ou “plantinha” que brota e a professora “jardineira”.

2) Tendência cognitiva, de base psicogenética que enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e na autonomia.

3) Tendência crítica, que vê a pré-escola como lugar de trabalho coletivo, reconhece no professor e nas crianças, sua condição de cidadãos e atribuir à educação o papel de contribuir para a transformação social.

Jean Piaget(1896-1980) desenvolveu uma teoria, chamada de Epistemologia Genética. Para PIAGET, o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola (1994, p. 61).

Diante desse contexto, é necessário que o professor compreenda o aluno enquanto sujeito do conhecimento em sua plenitude. Na maioria das vezes nos perguntamos, porque as crianças não aprendem, mas não nos perguntamos por que nós negamos tanto a aprender a educar. Para PIAGET a inteligência humana constrói e se desenvolve em

função de interações sociais, e da ação do ser humano sobre o meio em que vive.

Esquemas: a estrutura básica do conhecimento de objetos, pessoas, situações, são as ideias mentais que formamos a partir dos estímulos no meio, para que haja aprendizagem;

Equilibração: todo conhecimento passa pelo processo de assimilação (apreensão das características) e de acomodação (utilização e modificação de esquemas conforme situação), que juntos vão formar a equilibração (o próprio conhecimento).

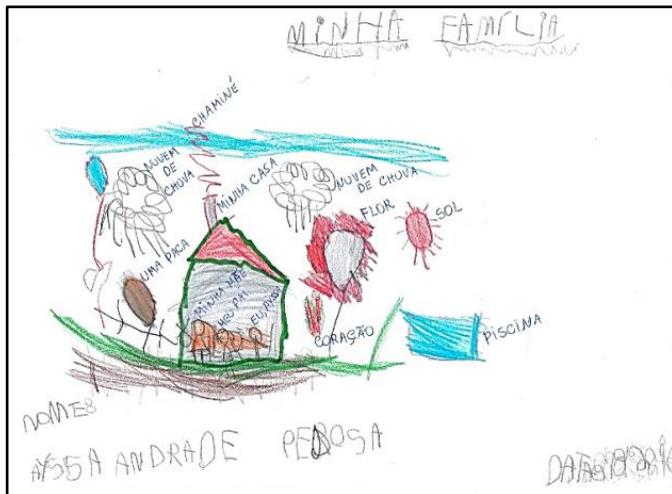
Estágios: todo ser humano passa por estágios de desenvolvimento:

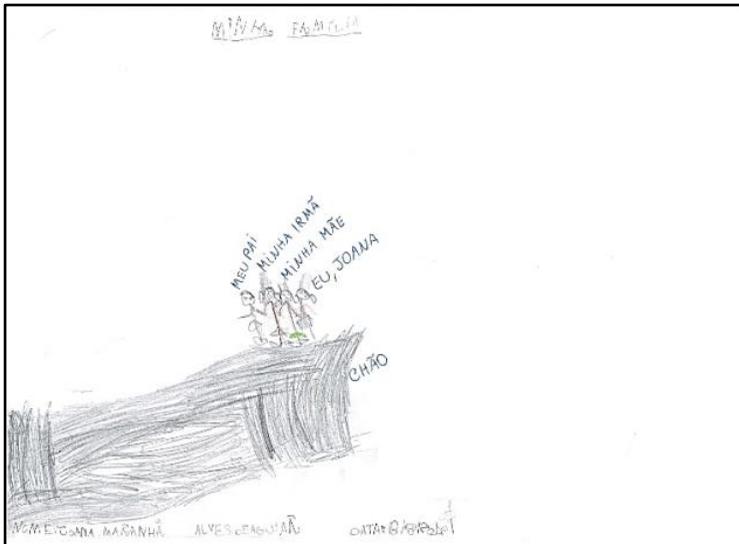
- a) Sensório - motor (de 0 a 2 anos) - do uso dos reflexos, que a criança já traz ao nascer, à ação motora (sentir e reagir com o corpo); período da inteligência prática (aos poucos vou conhecendo, descobrindo para que serve, o que existe ao seu redor. E formando uma ideia mental);
- b) Pré-operatório (2 a 6 anos) - caracteriza-se pelo uso de símbolos para representar as coisas do mundo (voltando para si), sem muita flexibilidade;
- c) Operatório concreto (6 a 12 anos) - a criança começa a compreender os significados das situações que consegue dominar, manipular;
- d) Operatório - formal (de 12 anos em diante) - aqui já existe o pensamento a partir de hipótese e deduções; já se distingue o que é real do que é possível.

A teoria de Piaget trouxe algumas implicações para a educação:

- Modificação da postura do professor - ensinando a partir da relação entre crianças/crianças, crianças/adultos, do conhecimento que a criança já traz, de jogos, de materiais existentes no meio; compreendendo como a criança pensa para propor atividades que possa fazer e compreender; ensinando conteúdo e processo (como se chegou a esse conteúdo), encorajando, inclusive, os erros infantis.
- Modificação do conceito de “erro”- os erros mostram como a criança compreendeu as situações, os objetos, as pessoas, e representam verdadeiras hipóteses do que ela aprendeu.
- Modificação do sistema de correção/avaliação - ao invés de corrigir uma resposta “errada”, corrigir o processo, refazendo as situações de outras formas (para compreender melhor), sem dar as respostas prontas.

Para entrar no Operatório formal, temos um longo percurso onde encontra-se aquela criança do primeiro momento que estamos a procurar nesse curso de formação Educação Infantil.





A família, primeiro contato da criança com o mundo, vai estabelecer suas relações de aprendizagem e a qualidade do vínculo que a mesma vai estabelecer, também é nesse cenário que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e a forma como ela se relaciona com o conhecimento.

Muitas vezes a família influi de maneira indireta nas relações das crianças com os seus companheiros: através do lugar que escolhem para morar, suas reações diante do comportamento social da criança, os valores que possui a respeito da importância que tem para a criança essas relações, o grau de controle que pensa que deve ter sobre a vida dos filhos ou sua concepção de como acha que devem ser estruturadas essas amizades.

A criança ao nascer entra em um mundo socialmente, dado, organizado (mas não acabado) e seu modo de fazer parte desse cenário é através dos grupos sociais, onde participa e ao mesmo tempo preparam-se para níveis mais amplos de participação na produção econômica, na produção da cultura, nos partidos políticos. Nesse sentido, este artigo

objetiva analisar e refletir sobre as relações sociais da criança com a família. O tema é relevante, pois vem contemplar as necessidades vividas pelos educadores da contemporaneidade.

### **O resultado do trabalho**





## **Depoimentos**

*O curso de Formação Continuada em Educação Infantil, foi excelente! Um curso muito significativo, onde pudemos refletir e adquirir novos conhecimentos tão importantes e necessários para a vida de uma criança. Agradeço principalmente a professora Mestre Glaciene Januário Hottis Lyra por compartilhar conosco seus conhecimentos, pois o curso teve clareza e um fantástico embasamento.*

*(Laís Leal de Castro Carvalho, graduanda do curso de Pedagogia UEMG-Unidade Carangola/MG)*

*O curso de Formação Continuada em Educação Infantil, foi de grande relevância para a educação do nosso município. O número expressivo de participantes demonstrou a necessidade que os atuantes na área educacional têm em buscar complementar os seus saberes. O curso propiciou aos educadores e estudantes em formação pedagógica atrelar teorias às práticas educacionais gerando momentos de reflexão, que nós precisamos como professores cotidianamente fazer: pensar e repensar nossas ações. Transformar nossas aulas e abrir um mundo novo para nossas crianças, estimulando-os a serem participantes na construção do seu processo de aprendizagem e não somente receptores de informações.*

*Ao salientar questões de área psicológica, permitiu que educadores compreendessem um pouco mais sobre o comportamento de seus educandos e como se dá em cada fase do desenvolvimento infantil. Também abordou distintas áreas relacionadas ao ensino (história, linguagens, história da educação, etc.) o que enriqueceu não só a prática dos participantes, mas seu conhecimento pessoal. A troca de experiências ocorrida no desenvolver do evento contribuiu ainda mais e foi de grande valia, pois além da troca de saberes, laços amistosos foram consolidados, rompendo a distinção entre o público e o privado, o professor e o aluno, o profissional e o aprendiz.*

*Enquanto profissional na área da educação, digo que a formação superior não é suficiente para preparar um professor, pois essa construção se faz na prática e na reflexão sobre a prática, como nos alerta Paulo Freire, tendo esse curso nos proporcionado o item importante citado acima.*

*Que novos momentos construtivos assim possam contemplar mais vezes profissionais atuantes e futuros profissionais da rede de ensino.*

*Maria Auxiliadora Machado (Professora da Educação Infantil da Escola Oficina do Saber)*

## **Considerações Finais**

No momento que iniciamos o agrupamento desajeitado para a foto final com sorrisos largos e contagiantes, percebemos nesse breve instante o tanto que estávamos alegres e contentes com todo o processo que havíamos passado nesse Curso de Formação em Educação Infantil. A história da Educação Infantil deve-se associar ao surgimento da mesma em decorrência da história, da produção e da reprodução da vida social de nosso país, portanto a criança deverá sentir-se segura, acolhida e protegida por todos envolvidos no seu processo de aprendizagem, e para tanto, é necessário que a família, comunidade e escola estejam sempre presentes. A responsabilidade da “educação” em Educação Infantil é dos pais, professores e alunos, é preciso que cada um se mova dentro do processo, sabendo bem o seu papel, para construir conhecimento e condições de se abrir para o novo que desponta todos os dias, enfim as conquistas diárias. Precisamos entender que nós, indivíduos, somos compreendidos a partir de nossas diferenças individuais, de nossas capacidades e potencialidades individuais. Nosso objetivo maior foi alcançado, compreender que iniciamos apenas uma jornada que se prolongará pelo tempo de aprender, ou seja SEMPRE.

Observamos que o número de inscritos no Curso de Formação permaneceu quase que inteiro no final do mesmo. Na entrega dos Certificados e das apresentações das intervenções por dupla o momento era de emoção, de convivência saudável e busca por uma continuidade, que

cada um agora dará conta dela no seu cotidiano educacional. Muito fizemos, mas com certeza a flecha apontou para o desejo em querer aprofundar muito mais, em um mundo mágico infantil, que com as devidas intervenções farão das crianças, homens e mulheres dignos de sua história. Fazer a diferença é nosso grande legado para as gerações futuras.

## Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; Mohoney, Abigail Alvarenga (org.). *Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. LCT, 1978.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: ME; SEF, 1998. Disponível em: <http://goo.gl/Zr1eb>. Acesso em: 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB, 2006. 1v.

CAMPELATTO, Ivan Roberto. *Educação com afetividade*. São Paulo: Gráfica Editora Modelo Ltda., 2007.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COÊLHO, Lucivanda Mira. *Leitura e Escrita, Práticas Responsáveis pelo desenvolvimento do Ensino Aprendizado*. Artigo Científico. Instituto Macapaense do Melhor Ensino Superior. Macapá: 2010.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas – fazeres e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

FREINET, Célestin. *Conselho aos Pais*. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.

\_\_\_\_\_, Célestin. *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa, Editorial Estampa Ltda, 1975.

\_\_\_\_\_, Célestin. *O Jornal Escolar*. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.

\_\_\_\_\_, Célestin. *O texto livre*. Lisboa, Dinalivros, 1976.

\_\_\_\_\_, Célestin; SALENGROS, R. *Modernizar a Escola*. Lisboa, Dinalivros, 1977.

KRAMER, Sonia. *A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009, seção 1, p. 18.

SANCHES, Emilia Cipriano. *Creche – realidade e ambiguidades*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TIRIBA, Lea. *Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas*. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

WHITE, Ellen G. *Educação*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1996. P. 107.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# **O ESTILO DE LIDERANÇA PREDOMINANTE NA GESTÃO DO SETOR DE PRODUÇÃO DE UMA EMPRESA CERAMISTA DA CIDADE DE CAPINÓPOLIS/MG.**

*Gabriel Mendes dos Santos*

*Nicola José Frattari Neto*

## **Introdução**

A escolha do tema desta pesquisa se justifica uma vez que é sabido que o estilo de liderança pode influenciar o bem estar dos colaboradores de uma empresa, e sendo assim, torna-se interessante tanto para a sociedade quanto para as organizações. Nesse caso específico, em que o estudo se dá no setor de produção de uma empresa ceramista, onde as atividades requerem muito esforço e a carga de trabalho é pesada, a curiosidade em saber qual estilo de liderança predomina o setor foi o que motivou aprofundar tal tema. Torna-se, portanto, um assunto bem interessante, haja vista que o trabalho se constitui em uma parte significativa na vida das pessoas, e a satisfação no trabalho se estende para a satisfação na vida.

A necessidade de mudanças no modo de gestão organizacional está diretamente relacionada à liderança, cujo foco está nas pessoas, sendo assim, as competências

interpessoais são percebidas como principal fator para o sucesso e as pessoas que conseguem se adaptarem, definindo e redefinindo prioridades; promovendo crescimento e desenvolvimento empresarial sustentável, são reconhecidas como líderes.

Esta pesquisa apresenta como tema a liderança, delimitando-se no estilo de liderança predominante na gestão do setor de produção de uma empresa ceramista da cidade de Capinópolis/MG. Através desta pesquisa, busca-se levantar respostas ao seguinte problema: Qual o estilo de liderança predominante na gestão do setor de produção de uma empresa ceramista localizada na cidade de Capinópolis/MG? O objetivo geral buscou identificar, sob a ótica dos colaboradores, o estilo de liderança predominante na gestão do setor de produção da empresa. E os objetivos específicos consistem, em levantar os estilos de liderança existentes, tais como, liderança autocrática, liderança democrática e liderança liberal. No campo metodológico a pesquisa bibliográfica apresentará tais estilos de liderança, apoiado nos autores Cavalcante, Chiavenato, Dubrin, Hampton, Maximiano, MCGregor, Silva e Tannenbaum, Weschler, e Massarik. Num segundo momento, por meio da aplicação de questionário a 34 colaboradores da empresa ceramista, foco desta pesquisa, que permitirão avaliar os comportamentos e práticas de liderança e assim, identificar o estilo de liderança do gestor de produção.

O tema escolhido para pesquisa é alvo de diversas pesquisas, contudo não se esgota o assunto, uma vez que a busca pelo estilo de liderança ideal é uma constante nas organizações. Muitos gestores tentam encontrar na liderança a chave para o sucesso, assim sendo estudar este tema torna-se muito importante, uma vez que a ligação entre a liderança e a produtividade dos liderados pode ser uma poderosa

ferramenta para o alcance dos resultados organizacionais. A justificativa da pesquisasse dá à medida que se reconhece que uma boa interação entre líderes e liderados, é capaz de aumentar o comprometimento dos colaboradores, o que garante o cumprimento da missão organizacional e o aumento de sua competitividade. A compreensão da gestão organizacional envolve, dentre outros aspectos, a análise da problemática da liderança, cujo foco está nas pessoas. As competências interpessoais, dentre as quais a liderança possui papel de relevância, são percebidas como principal fator para o sucesso organizacional, promovendo crescimento e desenvolvimento empresarial sustentável e a geração de vantagens competitivas (CRUZ, 2004). Este estudo torna-se importante uma vez que reconhecer os estilos de liderança na gestão organizacional vem se tornando uma questão de grande importância para a empresa ceramista, uma vez que a partir do momento que se conhece o estilo de liderança adotado pelo gestor, espera-se ganhos adicionais, efetuando, ao mesmo tempo, uma eficaz gestão de recursos humanos. Assim sendo, ressalta-se a relevância em aprofundar sobre o referido tema, pois as realidades das organizações as obrigam buscar, cada vez mais, formas de se tornarem mais dinâmicas e mutáveis.

A estrutura deste artigo se encontra da seguinte maneira: após a introdução, em que se destacou o tema e sua delimitação, a pergunta problema, os objetivos, tanto o geral, quanto os específicos e também a justificativa do estudo, apresentou-se o segundo tópico, o qual constou o referencial teórico, em que se apresentou a pesquisa bibliográfica realizada, circunstanciando as fundamentações e discussões. No terceiro tópico apresentou-se a metodologia, com todos os procedimentos e métodos seguidos. No tópico quatro foram apresentados os resultados e discussões das pesquisas,

em seguida, as considerações finais do estudo. E por fim, as referências bibliográficas, bem como o questionário composto por perguntas fechadas, utilizado na pesquisa de campo.

## **A Organização e a Gestão Organizacional**

Definir Organização é uma tarefa difícil, vez que muitos autores se dedicam ao tema e não chegam a um consenso. Srour (1998, p. 108) a define da seguinte maneira: “agentes coletivos, planejados de forma deliberada para realizar um determinado objetivo”. Ainda Srour (1998) nos diz que existem vários tipos de organizações, sejam elas, organizações públicas; organizações privadas; organizações filantrópicas e outras assim sendo não há um conceito único, pois cada organização possui características muito peculiares.

Atualmente, as organizações passam por grandes e constantes transformações, advindas do reflexo das mudanças sociais, impulsionadas pela globalização da economia, pela revolução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e pela competição sem precedentes (BURNHAM et. al., 2005).

Frente às demandas cada vez maiores, mais e mais pessoas somam-se às organizações, por exemplo, os colaboradores que incorporam os quadros de pessoal. Dentro deste cenário de muitas incertezas e de um número cada vez maior de colaboradores, torna-se necessário que as

organizações deem uma atenção especial aos colaboradores, enquanto capital humano.

A maioria das organizações dispensa um cuidado especial com seus colaboradores, pois reconhece que são eles os detentores do conhecimento da organização, conhecimento este que a organização necessita para sobreviver, crescer e garantir seu espaço no mercado.

Com vistas a mostrar não a evolução, mas as tendências relacionadas ao papel dos líderes de uma organização focada em resultados contínuos e vencedores, como uma organização que atua no segmento ceramista, a gestão organizacional, torna-se uma ferramenta fundamental.

Gestão Organizacional significa, entre outras coisas, permitir que um indivíduo de excelente atuação empresarial realize livremente seu trabalho, sendo que a gerência da organização deve exercer sua autoridade para garantir a coordenação das atividades, de forma a alcançar bons resultados econômicos (FERREIRA ET. AL. 2002, p. 109).

Pode-se reconhecer a gestão organizacional como gestão por objetivos, na tentativa de mudança de cenário, reduzindo a distância entre o possível e o desejável. No entanto, um fenômeno interessante pode acontecer e interferir o processo de gestão organizacional, os objetivos individuais, que nem sempre estão de acordo com os objetivos organizacionais, distanciando assim, colaborador e Organização.

De acordo com Argyris (1992), a grande responsável pela integração entre colaborador e organização é a alta administração, que propicia satisfação mútua do colaborador e da organização. Enquanto os objetivos individuais normalmente recaem sobre as necessidades pessoais, por exemplo, salário; conforto no trabalho; segurança do cargo; horário de trabalho e outros, os objetivos organizacionais recaem sobre capital; potencial humano; lucratividade; oportunidades de mercado e outros.

Percebe-se que o colaborador é indispensável em toda e qualquer organização, assim sendo, atualmente um dos maiores desafios das organizações está na administração dos recursos humanos.

Sobre esta questão, Davenport & Prusak (1998), dizem que a relação entre colaborador e organização precisa ser não somente eficaz, atingindo os objetivos da organização, mas também, eficiente, atingindo os objetivos individuais, para que tanto um quanto outro, sobreviva ao mercado e à economia.

Infere-se, frente a este contexto, que gestão organizacional é uma filosofia administrativa com vistas ao planejamento, à organização, à implementação, à avaliação e ao controle do desempenho conjuntural de uma organização empresarial, a fim de buscar a eficiência dos processos, a eficácia das ações, o aumento da produtividade e a qualidade no desempenho dos serviços e das atividades afins.

A gestão organizacional engloba a gestão de pessoas, que consiste em programarem diretrizes e orientar os estilos de atuação dos gestores. Diante deste contexto, torna-se necessário abordar sobre liderança, tema deste estudo.

## **Liderança**

O controle comportamental dentro das organizações está calcado no reflexo da alta competitividade e fortalecimento de práticas devido às tantas novas tecnologias e nos novos modelos de gestão que reforçam a implementação do controle que permitem a vigilância dentro das empresas (SILVA, 2003).

As corporações como um todo, utilizam e estabelecem meios diferentes de práticas a favor da fiscalização e do direcionamento do comportamento dos colaboradores. Sendo assim, dentro desta perspectiva, Silva (2003) estabelece a necessidade de exercícios de dominação de várias formas, como: escutas telefônicas, checagem de e-mails, relatórios gerenciais, avaliação de desempenho, pesquisa de clima, entre outros.

Seja qual for o segmento organizacional, faz-se necessária a presença da liderança. Liderar é essencial em todas as funções da Administração e o gestor organizacional precisa conhecer e saber conduzir as pessoas.

De acordo com Chiavenato (2004) a liderança é um fenômeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e nas organizações, é exercida como uma influência interpessoal em uma dada situação e dirigida por meio de um processo de comunicação humana, para a consecução de objetivos específicos.

Infere-se que a liderança envolve um grupo de pessoas e exerce influência interpessoal sobre outras pessoas em uma situação específica, utilizando-se como ferramenta a comunicação.

Dubrin (2006, p. 264) definem liderança como a “habilidade de inspirar confiança e apoio entre as pessoas de cuja competência e compromisso dependem o desempenho”. Presume-se que o líder possui características como confiabilidade e disponibilidade em apoiar seus liderados.

A liderança é um processo chave em todas as organizações. O administrador deveria ser um líder para lidar com as pessoas que trabalham com ele. A liderança é uma forma de influência. A influência é uma transação interpessoal em que uma pessoa age para modificar ou provocar o comportamento de outra pessoa, de maneira intencional (CHIAVENATO, 2009, p. 553).

Pode-se dizer que a liderança envolve um grupo de pessoas e exerce influência interpessoal sobre outras pessoas em uma situação específica, utilizando-se como ferramenta a comunicação. Assim posto, na sequência são apresentados os graus de influência, que de acordo com o quadro apresentado por Chiavenato (2005) se dividem em coação, persuasão, sugestão e emulação.

**Quadro 1: Os Graus de Influência**

COAÇÃO	PERSUASÃO	SUGESTÃO	EMULAÇÃO
Forçar, coagir ou constranger mediante pressão ou compulsão.	Prevalecer sobre uma pessoa, sem forçá-la, com conselhos, argumentos ou indicações para que faça alguma coisa.	Colocar ou apresentar um plano, uma ideia ou uma proposta a uma pessoa ou grupo, para que considere, pondere ou execute.	Procurar imitar com vigor, para igualar ou ultrapassar, ou, pelo menos chegar a ficar quase igual a alguém.

Fonte: Chiavenato (2005, p.184).

Entende-se a liderança como um processo que influência e envolve as pessoas, as quais são orientadas para alcançarem metas. Já Maximiano (2002, p. 202) diz que “liderar significa obter efeitos ou resultados por meio da mobilização de pessoas”. Ainda Maximiano (2002, p. 202) define liderança como “capacidade pessoal de aglutinar e influenciar pessoas para a realização de objetivos [...] Significa obter efeitos ou resultados por meio da mobilização de pessoas”.

Para Tannenbaum, Weschler e Massarik (1972, p. 42), liderança é a “influência interpessoal exercida numa situação, por intermédio do processo de comunicação, para que seja atingida uma meta ou metas específicas”.

O quadro abaixo, de acordo com Cavalcante *et. al.* apresenta de forma clara os antigos e os novos paradigmas de liderança, os quais se apresentam de maneira totalmente opostas, ressaltando assim, as mudanças ocorridas com o passar dos tempos.

## Quadro 2: Antigos e Novos Paradigmas de Liderança

ANTIGO PARADIGMA DE LIDERANÇA	NOVO PARADIGMA DE LIDERANÇA
Separação entre líder e liderado	Integração entre líder e liderado
Sentimento de superioridade do líder	Sentimento sincero de igualdade entre líder e liderado
Estilos autocrático, democrático e liberal de liderança.	Estilo participativo de liderança
Simple relação visando cumprir os objetivos	Líder estabelece uma relação evolutiva visando ao crescimento em direção à plena consciência
Líder centrado em objetivos materiais	Líder centrado em objetivos e valores superiores
Visão superficial dos objetivos de vida e do trabalho	Conscientização do sentido profundo da existência e do trabalho
Visão limitada e reducionista aos objetivos imediatos	Visão holística, abrangente e inclusiva: homem, sociedade e natureza.
Conflito: procura de culpa	Conflito: procura das causas, oportunidade de aprender e dialogar.

Dirige grupos, departamentos, seções, setores isolados de organizações.	Incentiva redes de organismos vivos
Ênfase em personalidades autoritárias ou obedientes, disciplinadas e energéticas.	Ênfase em personalidades harmoniosas, porém firmes e lúcidas.

Fonte: Cavalcanti et. al. (2005, p. 75).

Percebe-se que ser um líder é uma tarefa muito complexa, pois há muitas variáveis envolvidas no processo de liderar com eficiência e eficácia, e sendo assim, Maximiano, (2002, p. 202) esclarece que “os efeitos que a liderança produz não dependem apenas do líder, mas de uma combinação complexa de diversos elementos”.

Geralmente associam-se a liderança a uma posição hierárquica superior, o que de fato não passa de um equívoco. A pessoa tende a assumir que quando está no topo, automaticamente é um líder e sobre isso, Silva (2003) diz que liderança é um processo que envolve qualificações e habilidades úteis, tanto na diretoria quanto na linha de frente. A liderança é formada por líderes e seguidores, é um processo recíproco que ocorre nas relações entre as pessoas.

Hampton (1992, p. 386) diz que “a liderança é definida em administração como o processo interpessoal, pelo qual os gerentes tentam influenciar os empregados a realizar objetivos de trabalho estabelecidos”.

Os líderes eficazes geralmente tem uma tendência à grande motivação por poder, portanto, possuem capacidade

de influenciar muitas pessoas. A esse respeito Chiavenato (2004, p. 447 - 448) apresenta, no quadro que se segue, cinco diferentes tipos de poder que um líder pode possuir, a saber:

**Quadro 3: Diferentes Tipos de Poder que um Líder Pode Possuir**

Poder coercitivo	É o poder baseado no temor e na coerção. O liderado percebe que o fracasso em atender às exigências do líder pode levá-lo a sofrer algum tipo de punição ou penalidade que ele quer evitar.
Poder de recompensa	É o poder que se apoia na esperança de alguma recompensa, incentivo, elogio ou reconhecimento que o liderado pretende obter do líder.
Poder legitimado	É o poder que decorre do cargo ocupado pelo líder no grupo ou na hierarquia organizacional [...] É a nivelção hierárquica que estabelece e legitima os escalões de autoridade dentro da organização.
Poder de competência	É o poder baseado na especialidade, nas aptidões ou no conhecimento técnico da pessoa. Os liderados percebem o líder como alguém que possui certos conhecimentos ou conceitos que ultrapassam os seus.
Poder de referência	É o poder baseado na atuação ou no apelo. O líder quer é admirado por certos traços de personalidade possui poder referencial. É um poder conhecido popularmente como carisma.

Fonte: Chiavenato (2004, p. 447-448).

Pode-se dizer que as pessoas que se encontram em posição de dizer às outras pessoas o que fazer, como fazer, por que fazer, que podem recompensar e punir, que são estimadas, admiradas e que possuem habilidades que inspiram as outras pessoas, sempre serão fundamentais dentro de uma organização, pois estas pessoas são as que garantem o sucesso da empresa em que são colaboradores.

## **Estilos de Liderança**

Há inúmeros estilos de liderança nas organizações e as concepções de comportamento interpessoal são exploradas por estudiosos e especialistas que indicam dois níveis de atividades de interação no grupo: o nível de liderança voltado para as pessoas e o nível de liderança voltado para a tarefa.

O quadro a seguir apresenta de maneira simples e objetiva os dois estilos de liderar, em que o primeiro ressalta uma preocupação com a tarefa e com resultados imediatos, e o segundo estilo de liderar está voltado para os aspectos humanos.

#### Quadro 4: Estilos de Administrar

Liderança centrada na tarefa	É um estilo de liderança preocupado com a execução da tarefa e com resultados imediatos. É típica de organizações que costumam concentrar as pessoas em cargos isolados e individualizados, superespecializados, com procedimentos rotineiros e padronizados, seguindo regras e regulamentos.
Liderança centrada nas pessoas	É um estilo de liderança preocupado com os aspectos humanos e que procura manter uma equipe de trabalho atuante, dentro de maior participação nas decisões. Dá mais ênfase às pessoas do que ao trabalho em si, procurando compreender e ajudar os subordinados, preocupando-se mais com as metas do que com os métodos.

Fonte: Chiavenato (2004, p. 455 e 457).

Sobre esses dois estilos de liderança, McGregor (1999) os compara como dois estilos opostos e antagônicos de administrar: de um lado, um estilo baseado na teoria tradicional, mecanicista, estática, negativa, pragmática e sem dúvida, derrotista como filosofia gerencial, a que deu o nome de Teoria X. E de outro lado, um estilo baseado nas concepções modernas a respeito do comportamento humano, que retrata o homem como criatura auto ativadora, interiormente controlada e ambiciosa, desejosa de responsabilidade, enfatiza-se o potencial inerente do homem para crescer e desenvolver-se, a que denominou Teoria Y.

Há estudos que destacam a influência de três outros tipos de liderança relacionada às pessoas e seu desempenho perante as organizações a que pertencem. Desse estudo resultaram três estilos de liderança, conforme a seguir:

Liderança autocrática: o líder centraliza totalmente a autoridade e as decisões. Os subordinados não têm nenhuma liberdade de escolha. O líder autocrático é dominador, emite ordens e espera obediência plena e cega de seus subordinados [...]. Liderança liberal: o líder permite total liberdade para as tomadas de decisões individuais ou grupais, delas participando apenas quando solicitado pelo grupo. O comportamento do líder é evasivo e sem firmeza [...]. Liderança democrática: O líder é extremamente comunicativo, encoraja a participação das pessoas e se preocupa igualmente com o trabalho e com o grupo. O líder funciona como um facilitador para orientar o grupo, ajudando-o na definição dos problemas e nas soluções, coordenando atividades e sugerindo ideias (CHIAVENATO, 2004, p. 454).

Percebe-se que há inúmeras diferenças entre os estilos de liderança. Pode-se basear a análise dos estilos de liderança a partir da verificação da influência dos atos dos líderes sobre os liderados, e o grau de envolvimento destes.

Pode-se dizer que não é difícil apontar as características de um líder, ao contrário, torna-se fácil, uma vez que são inúmeras e diversificadas as características pertinentes aos líderes, todavia, desenvolvê-las com dinamismo dentro das organizações é que se torna uma grande dificuldade, exigindo assim, uma sensibilidade para trabalhar principalmente a motivação do grupo liderado.

Diante de todo este contexto infere-se que a identificação dos desafios da liderança organizacional e sua superação fazem parte do processo de aprendizado, constante

e necessário, para que assim, o líder possa se adaptar às inúmeras mudanças que ocorrem frequentemente em uma organização.

## **Procedimentos Metodológicos**

Os procedimentos técnicos utilizados foram: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base nas informações existentes em livros, periódicos eletrônicos e artigos que fazem referência ao assunto e Prestes (2003, p. 26) define: “é aquela que se efetiva tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informativo”.

A pesquisa de campo se delimita a abordagem da Liderança, onde foram colhidas as opiniões de 34 colaboradores do setor de produção da empresa ceramista. E Lakatos & Marconi (1991, p.186), afirmam que: “Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre elas”.

De acordo com Roesch (1999, p. 138), “a população é um grupo de pessoas ou empresas, que interessa entrevistar para o propósito específico de um estudo”. Sendo assim, a população desta pesquisa se constitui de funcionários da empresa ceramista. Segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 165) “a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do

universo”. Para a realização da pesquisa de campo, estabeleceram-se como amostra, 34 colaboradores do setor de produção da referida empresa ceramista.

E para a coleta de dados foi elaborado um instrumento de pesquisa, ou seja, um questionário estruturado, composto por perguntas fechadas, que serão respondidas sem a presença do pesquisador e que serão posteriormente analisadas. O questionário foi elaborado com base nas teorias do autor Chiavenato (2005).

Considera-se o questionário o instrumento mais conhecido e usado em pesquisas, o qual de acordo com Oliveira (2001, p. 165) “[...] é um instrumento que serve de apoio ao pesquisador para a coleta de dados”. Vale ressaltar que o questionário foi aplicado entre os dias 20 a 24 de junho de 2016. A técnica de análise será quantitativa estatística descritiva.

A pesquisa quantitativa tem como enfoque a dimensão mensurável dos fenômenos, buscando traduzir opiniões e informações em números. Utiliza-se a quantificação, tanto no momento da coleta das informações, até no tratamento por intermédio de técnicas estatísticas. Ainda existe uma significativa preocupação com a mensuração, generalização de causalidade e a reaplicação dos itens do estudo (RICHARDSON, 2011, p. 80).

Após a coleta dos dados, foram adotados procedimentos de análise estatística descritiva, buscando identificar possíveis padrões de comportamento do gestor e funcionários do setor produtivo, bem como identificar possíveis estilos de liderança associados à atividade de gerência organizacional.

## **Apresentação, Discussão e Análise dos Dados**

Vale ressaltar, que a pesquisa foi realizada apenas no setor de produção, portanto, os colaboradores que responderam o questionário, se referiram apenas ao líder desse setor.

Por meio das análises dos resultados da pesquisa de campo, constata-se que dos 34 entrevistados, 30 são funcionários do sexo masculino e 4 são funcionários do sexo feminino. A maioria dos entrevistados, ou seja, 20 funcionários têm idade entre 31 e 50 anos; 10 funcionários, idade de 18 a 30 anos e 4 funcionários, idade acima de 50 anos.

Em relação à escolaridade, 04 funcionários entrevistados possuem curso superior; 10 colaboradores possuem o Ensino Médio e 20 funcionários possuem o Ensino Fundamental completo.

Com referência ao tempo de trabalho na empresa, constatou-se que a maioria, ou seja, 21 funcionários trabalham há mais de dez anos; 9 funcionários trabalham há mais de cinco anos e menos de dez anos e 4 funcionários trabalham há mais de um ano e menos de cinco anos na referida empresa.

Por meio dos resultados, no que tange ao estilo de liderança do gestor de produção, na visão dos funcionários, identificou-se que o líder do referido setor, no que se refere às tomadas de decisão se comporta da seguinte maneira:

**Tabela 1- Tomadas de decisão.**

COMPORTAMENTO DO LIDER	QTD.	%
Apenas o líder decide e fixa as diretrizes sem qualquer participação do grupo.	07	20
As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo que é estimulado e assistido pelo líder.	12	35
Possuem total liberdade para a tomada de decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder.	15	45

**Fonte: autor/2016**

Sete funcionários responderam que apenas o líder decide e fixa as diretrizes sem qualquer participação do grupo, destacando, portanto, a Liderança Autocrática.

Doze funcionários responderam que o líder, no que se refere às tomadas de decisão, as diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo que é estimulado e assistido pelo líder, destacando, portanto, a Liderança Democrática.

Os outros quinze funcionários, responderam que possuem total liberdade para a tomada de decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder, destacando assim, a liderança liberal.

No que tange ao estilo de liderança do gestor de produção, na visão dos funcionários, identificou-se que o líder do referido setor, no que se refere à programação dos trabalhos, se comporta da seguinte maneira:



**Tabela 2- Programação dos trabalhos.**

COMPORTAMENTO DO LÍDER	QTD.	%
O próprio grupo esboça providências e técnicas para atingir o alvo com o aconselhamento técnico do líder.	28	82
O líder determina providências pra a execução das tarefas, uma por vez, na medida em que são necessárias e de modo imprevisível pra o grupo.	06	18

**Fonte: autor/2016**

Vinte e oito funcionários responderam que, referente à programação dos trabalhos, o próprio grupo esboça providências e técnicas para atingir o alvo com o aconselhamento técnico do líder. As tarefas ganham novos contornos com os debates e a participação do líder no debate é limitada apresentando apenas alternativas ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que solicitada, destacando aqui, as Lideranças Democrática e Liberal.

E, seis funcionários responderam que o líder determina providências pra a execução das tarefas, uma por vez, na medida em que são necessárias e de modo imprevisível para o grupo, assim sendo, destaca-se a Liderança Autocrática.

No que tange ao estilo de liderança do gestor de produção, na visão dos funcionários, identificou-se que o

líder do referido setor, no que se refere à divisão do trabalho, se comporta da seguinte maneira:

**Tabela 3- Divisão do trabalho.**

COMPORTAMENTO DO LÍDER	QTD.	%
O líder determina qual a tarefa que cada um deverá executar e qual seu companheiro de trabalho.	09	27
A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus próprios colegas.	10	30
Tanto a divisão das tarefas quanto a escolha dos colegas ficam por conta do grupo. Com absoluta falta de participação do líder.	15	43

**Fonte: autor/2016**

Nove funcionários responderam que, em relação à divisão do Trabalho, seu líder determina qual a tarefa que cada um deverá executar e qual seu companheiro de trabalho, destacando a Liderança Autocrática; dez funcionários responderam que a divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus próprios colegas, destacando a Liderança Democrática; e os outros quinze colaboradores entrevistados, responderam que tanto a divisão das tarefas quanto a escolha dos colegas ficam por conta do grupo, com absoluta falta de participação do líder, destaca-se, portanto a Liderança Liberal.

No que tange ao estilo de liderança do gestor de produção, na visão dos funcionários, identificou-se que o

líder do referido setor, no que se refere à participação do líder, se comporta da seguinte maneira:

**Tabela 4- Participação do líder.**

COMPORTAMENTO DO LÍDER	QTD.	%
O líder procura ser um membro normal do grupo, é objetivo e estimula com fatos, elogios ou críticas.	13	39
O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar o curso das coisas, faz apenas comentários quando perguntado.	16	48
O líder é pessoal e dominador nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada um; destacando.	05	13

**Fonte: autor/2016.**

Treze funcionários entrevistados responderam que em relação à participação do líder, o mesmo procura ser um membro normal do grupo, é objetivo e estimula com fatos, elogios ou críticas, destaca-se aqui, a Liderança Democrática.

Outros dezesseis, responderam que o líder não faz nenhuma tentativa de avaliar o curso das coisas, faz apenas comentários quando perguntado, destaca-se, aqui a Liderança liberal.

E cinco colaboradores responderam que o líder é pessoal e dominador nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada um; destacando, portanto, a Liderança Autocrática. E

segundo Chiavenato (2004, p. 454) “Na Liderança autocrática, o líder centraliza totalmente a autoridade e as decisões. Os subordinados não têm nenhuma liberdade de escolha. O líder autocrático é dominador, emite ordens e espera obediência plena e cega de seus subordinados [...]”.

Percebe-se, ao analisar as respostas dos funcionários entrevistados, que os mesmos têm opiniões diferentes em relação ao estilo de liderança do gestor do setor de produção, todavia, a fim de chegar à resposta para a pergunta em questão, levam-se em consideração as respostas da maioria dos funcionários entrevistados.

Nas tomadas de decisão, o estilo de liderança predominante no líder do setor de produção, na opinião da maioria dos entrevistados é o estilo liberal. E referente à programação dos trabalhos, os funcionários entrevistados destaca o estilo de liderança democrática. E de acordo com Chiavenato (2004, p. 454) na Liderança democrática “o líder é extremamente comunicativo, encoraja a participação das pessoas e se preocupa igualmente com o trabalho e com o grupo. O líder funciona como um facilitador para orientar o grupo, ajudando-o na definição dos problemas e nas soluções, coordenando atividades e sugerindo ideias”.

Em relação à divisão do Trabalho os funcionários entrevistados destaca o estilo de liderança liberal e por fim, em relação à participação do líder, os funcionários destaca também a liderança liberal.

Portanto, pode-se dizer, a partir da análise das respostas dos funcionários entrevistados, que o estilo de liderança predominante no gestor do setor de produção da empresa ceramista, foco deste estudo, é o estilo liberal. E de acordo com Chiavenato (2004, p. 454) “na Liderança liberal, o líder permite total liberdade para as tomadas de decisões individuais ou grupais, delas participando apenas quando

solicitado pelo grupo. O comportamento do líder é evasivo e sem firmeza [...]”.

Diante deste contexto, infere-se que, conforme o estilo de liderança predominante há uma variação na maneira com que se lidera uma equipe de trabalho.

## **Considerações Finais**

Esta pesquisa teve como objetivo, identificar, sob a ótica dos colaboradores, o estilo de liderança predominante na gestão do setor de produção da empresa e assim, constatou-se que o objetivo do estudo foi alcançado na medida em que os dados foram coletados na empresa e foram comparados com as teorias pesquisadas.

Por meio das pesquisas bibliográficas, pode-se considerar que há influência dos estilos de liderança na gestão organizacional, pois se percebe que os líderes mais reservados, que não consultam sua equipe de trabalho e que apresentam dificuldades em se comunicar e relacionar com os demais colaboradores possui como característica predominante o estilo autoritário. Todavia, os líderes que apresentam bom relacionamento interpessoal e facilidade de comunicação tendem a serem participativos em relação à tomada de decisões, influenciando positivamente toda a equipe e consequentemente toda a organização.

Portanto, neste contexto, infere-se que, conforme o estilo de liderança predominante no líder de uma equipe de trabalho existe uma variação na gestão organizacional e neste estudo, ressaltam-se como liderança predominante no líder do setor de produção da empresa foco deste estudo, a liderança liberal.

De acordo com as pesquisas, a liderança liberal dá muita liberdade aos liderados, o que pode levá-los a acreditarem que não estão tendo o apoio necessário da liderança para as tomadas de decisões no dia a dia da empresa. De acordo com Chiavenato (2005) os liderados esperam que o líder apresente algumas características que dão a eles estabilidade, quais seja autoconfiança; criatividade e inovação; flexibilidade; focalização nos objetivos; habilidades no relacionamento humano; orientação para a ação; padrões de desempenho; tomada de decisão e visão de futuro.

O autor Bernardinho (2006), diz que se o líder realmente for duro e exigente, seu próprio sacrifício serve como fonte de motivação, demonstrando para a equipe, que ela não está sozinha.

Diante de todo esse contexto, pode-se dizer que a identificação dos desafios da liderança organizacional e sua superação fazem parte do processo de aprendizado, constante e necessário, para que assim, o líder possa se adaptar às inúmeras mudanças que ocorrem frequentemente em uma organização.

Recomenda-se à gerência da empresa ceramista, que realize trabalhos voltados aos seus líderes, a fim de proporcionar melhor interação e participação com os demais colaboradores, haja vista a influência dos estilos de liderança nos resultados a serem alcançados na empresa.

Sugere-se, a efetivação de outra pesquisa relacionada ao assunto, uma vez que este estudo apresentou algumas limitações, não podendo os resultados serem generalizados, uma vez que a pesquisa foi realizada apenas em uma empresa que atua no segmento ceramista da cidade de Capinópolis-MG.

## Referências

BERNARDINHO. *Transformando suor em ouro*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

CAVALCANTI, V. L. et. al. *Liderança e motivação*. Série Gestão de Pessoas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CHIAVENATO, I. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier - Editora Campus, 2005.

\_\_\_\_\_. *Administração nos novos tempos*. São Paulo: Makron Books, 2009.

DUBRIN, A. J. *Fundamentos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira, 2006.

HAMPTON, D. R., *Administração contemporânea: teoria, prática e casos*. 3. ed. São Paulo: MacGraw-Hill, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MAXIMIANO, A. C. A., *Administração de Projetos: como transformar ideias em resultados*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MCGREGOR, D. *O lado humano da empresa*. Tradução: Margarida Maria C. Oliva, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, S. L. de. *Tratado de metodologia científica*: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e Teses. Pioneira, 2001.

PRESTES, M. L. de M. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico*: do planejamento aos textos, da escola à academia. São Paulo: Rêspel, 2003.

RICHARDSON, R. J. (et al.) *Pesquisa social*: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

ROESCH, S. M. A. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. Colaboração Grace Vieira Becker, Maria Ivone de Mello. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, R. C. da. *Controle organizacional, cultura e liderança*: evolução, transformações e perspectivas. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, jul/ago. 2003.

TANNENBAUM, R., WESCHLER, I. R. e MASSARIK, F., *Liderança e organização*: uma abordagem de ciência do comportamento. São Paulo: Atlas, 1972.

# A NEGATIVA DE CRÉDITO AO CONSUMIDOR, DIREITO À INFORMAÇÃO E OUTRAS QUESTÕES CORRELATAS

*Aline Lara Ribeiro de Moraes*  
*Fernando Melo da Silva*

## **Introdução**

O crédito tem importante papel no processo de acumulação de capital, sendo atualmente compreendido como elemento facilitador do consumo, da produção e do funcionamento das instituições, em especial o Estado (economia de crédito).

No âmbito jurídico, as relações geradas a partir do processo de circulação econômica pautado na concessão do crédito são disciplinadas através das leis, indispensáveis no contexto da estrutura econômica e social de um país, tornando-as (ou pelo menos tentando torná-las) mais pacíficas e menos conflituosas.

Sabe-se que a força que move o capitalismo, como o próprio nome diz, é o capital e o modo como ocorre à circulação do mesmo na sociedade.

É então, a partir dessa ideia de movimentação/circulação de capital, necessária para manter o capitalismo vivo e operante, que surge a disponibilização de crédito, produto essencial na economia de massas na qual a sociedade se organiza.

E nesse âmbito de investimentos/financiamentos, venda/aquisição é que surge a *análise de crédito*, procedimento adotado pelos fornecedores de crédito com vistas a dirimir a insegurança das relações creditícias e, ao mesmo tempo, disponibilizar crédito no mercado.

Sendo assim, o potencial tomador de crédito passa a ser analisado pelo fornecedor para ver o seu crédito negado ou aprovado, em razão das condições apuradas.

Ocorre que, no âmbito da negativa de crédito, os fornecedores vêm cada vez mais infringindo um direito essencial dos consumidores, qual seja, o *direito à informação*, com amparo na Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo 5º, inciso XIV e também no Código de Defesa do Consumidor (lei 8.078/90) em seu artigo 6º, inciso III.

Ou seja, o consumidor muita das vezes vê a sua pretensão de crédito negada, sem nenhuma justificativa por parte do fornecedor,

Nesse contexto, tem-se de um lado a autorregulação dos fornecedores de crédito, no que se refere à análise de crédito do potencial tomador, motivados pelos altos riscos de quem empresta, especialmente face a pouca informação acerca do comportamento da maior parte dos devedores, a supervalorização dos índices de inadimplemento existentes no Brasil, tornando os critérios da análise de crédito, de uma pretensa relação creditícia, cada vez mais rigorosos.

Contudo, referida análise é muitas vezes praticada sem que os consumidores tenham um conhecimento certo e acabado acerca dos reais critérios adotados para aprovação de seu crédito por parte desses fornecedores, podendo referida negativa configurar dano moral por parte do potencial fornecedor de crédito, segundo decisões judiciais aqui colacionadas.

Ante este quadro o objetivo do presente texto é a análise dos aspectos concernentes à negativa de crédito, como resultado provável de um procedimento de análise de crédito empreendido por uma instituição financeira e sua consonância com o direito à informação de que detêm os consumidores de crédito no contexto da ordem jurídica do Brasil e os consequentes de seu descumprimento por parte das instituições financeiras.

Para tanto foi feita uma análise bibliográfica, composta por jurisprudências, artigos científicos publicados em revistas jurídicas especializadas, sites oficiais, bem como a doutrina especializada no tema.

Além do método bibliográfico, também se fez uso de pesquisa de campo, de modo a viabilizar os resultados da pesquisa, coletando dados acerca dos métodos utilizados pelas instituições financeiras no processo de análise para concessão de crédito; cujo resultado nunca (ou quase nunca) são expostos de forma clara e precisa ao pretendente à obtenção do crédito.

O presente trabalho foi resultado das pesquisas engendradas pela coautora da presente, sob a orientação do coautor, fruto de uma pesquisa de 2012, financiada pela UEMG, através de bolsa de iniciação científica PAPq<sup>1</sup>, da qual surgiu nova proposta de trabalho, desta vez financiada pela FAPEMIG.

---

<sup>1</sup> SILVA, Fernando Melo. MORAIS, Aline Lara Ribeiro. Instrumentalização dos cadastros positivos de devedores e a defesa dos consumidores de crédito no Brasil. In: II Seminário Regional das Instituições de Ensino Superior e Técnico do Pontal do Triângulo Mineiro, 2012, Ituiutaba/MG. *II Seminário Regional das Instituições de Ensino Superior e Técnico do Pontal do Triângulo Mineiro - Caderno de Resumos*. Ituiutaba/MG: Instituições Promotoras, 2012. v. 1. p. 144-144.

## **Regulamentação das Relações Creditícias no Brasil**

O crédito e o mercado de crédito são hoje importantes capítulos no estudo da economia, direito e outras ciências humanas e sociais, visto que dentre o conjunto das instituições de mercado, uma das mais importantes e destacáveis é o *crédito*.

Nos primórdios, as relações que envolviam o crédito (relações de crédito) se davam mais facilmente devido a dois fatores: *conhecimento* e *confiança* na pessoa do tomador do crédito, por parte de quem o oferecia, e tais operações eram desenvolvidas de forma muitas vezes não profissional.

Porém, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a massificação das relações mercantis e a inovação das relações econômicas, esses fatores foram mudando de cenário, de modo que atualmente, o conhecimento e a confiança estão bem longe do grau que atingiam na antiguidade.

Tal como visto, na atualidade vive-se naquilo que se convencionou denominar “economia de mercado”, ou seja, num ambiente de mercado ativo, onde surgem as condições necessárias e suficientes para a satisfação das necessidades das pessoas.

Sob o pálio desta configuração da estrutura econômica da sociedade atual, as relações interpessoais nela desenvolvidas acabam por ser juridicamente reguladas servindo de objeto de estudo para diversas áreas do Direito.

Referida disciplina por parte do Direito vem em atendimento a demandas geradas no contexto das relações desenvolvidas num ambiente de mercado, entendido este como sendo na fala de Natalino Irti: “[...] unidade jurídica das relações de escambo, em relação a um dado bem ou a uma categoria de bens,[...]”, eis que qualquer ambiente que supra com ofertas, necessidades diversas de bens ou de

serviços seja ao consumidor final, seja para setores específicos da atividade econômica, só assim subsiste em função da ordem vigente sobre o mesmo incidente.

Pode-se definir crédito como sendo “[...] a confiança que uma pessoa inspira a outra de cumprir, no futuro, obrigação atualmente assumida [...]”<sup>2</sup>, ou seja, crença, derivada das boas qualidades de alguém ou de algo, confiança.

Verifica-se na definição que crédito está ligado a confiança, crença, ou seja, relação de confiança nascida a partir da celebração de qualquer negócio jurídico, consistente na operação em que ocorre a troca de bens, na qual alguém concede a outro a disposição efetiva imediata de um bem econômico, em vista de uma contraprestação futura.<sup>3</sup>

Quando a ideia de crédito é ligada ao fato das obrigações pecuniárias, típicas daquelas constituídas no mercado, tem-se como afirma Fran Martins que:

[...] as transações se tornaram mais rápidas e mais amplas, principalmente pela possibilidade de uma pessoa gozar, hoje, de dinheiro cujo pagamento será feito posteriormente (dinheiro presente por dinheiro futuro). Isso, melhor explicado, significa que, com a utilização do crédito, pode alguém, hoje ser suprido de determinada importância, empregá-la no seu interesse, fazê-la produzir em proveito próprio desde que tenha assumido a obrigação de, em época futura,

---

<sup>2</sup> MARTINS, Fran. *Títulos de crédito*: letra de câmbio e nota promissória. 13. ed. Forense: Rio de Janeiro, 2001. v.1. p. 3

<sup>3</sup> GIANCOLI, Brunno Pandori. *O superendividamento do consumidor como hipótese de revisão dos contratos de crédito*. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2008. p. 13.

retornar a quem lhe forneceu a importância de que se utilizou.<sup>4</sup>

Assim, no mercado o crédito funciona de maneira a não só fomentar o consumo de bens ou de serviços, mas também, incrementa o investimento produtivo que permite o abastecimento do mercado com estes bens.

Dentro desta perspectiva, conclui-se que, o crédito por si, é um produto essencial na economia de massas na qual a sociedade se organiza, sendo, pois, importante o estudo das formas de sua colocação no ambiente de mercado, cabendo ao direito disciplinar e estudar a regulação do fornecimento de crédito no mercado, a partir de uma perspectiva dos agentes públicos e privados responsáveis por tal tarefa.

De outra ponta é necessário compreender a dinâmica do crédito no sentido do seu consumo, seja para a aquisição de bens ou de serviços para o consumo final (crédito ao consumidor), seja no plano da sua utilização como fomento da atividade produtiva (financiamento produtivo e investimento), bem como a disciplina jurídica aí incidente.

Nesse sentido, primeiro, imperioso é compreender o papel das *instituições financeiras*, que segundo a lei pátria, no caso a Lei 4.595/1964 em seu art. 17, podem ser definidas como:

Art. 17. Consideram-se instituições financeiras, para os efeitos da legislação em vigor, as pessoas jurídicas públicas ou privadas, que tenham como atividade principal ou acessória a coleta, intermediação ou aplicação de recursos financeiros próprios ou de terceiros, em moeda nacional ou estrangeira, e a custódia de valor de propriedade de terceiros.

---

<sup>4</sup> MARTINS, Fran. Op. cit., p. 3.

Nesta definição estariam inseridos os bancos (em sentido estrito); casas bancárias; caixas econômicas; sociedades de crédito, financiamento e investimentos, e; cooperativas de crédito, nos termos do §1º., art. 18 da Lei 4.595/1964.

Por banco no seu sentido estrito tem-se as pessoas jurídicas públicas ou privadas, que tenham como atividade principal ou acessória a *coleta, intermediação ou aplicação de recursos financeiros próprios ou de terceiros*, em moeda nacional ou estrangeira, e a custódia de valor de propriedade de terceiros.

Apesar de aparentemente não haver distinção, os bancos diferem das demais instituições financeiras, essencialmente *por poderem negociar com fundos de terceiros*, e não somente com os próprios.

Na dicção de Nelson Abrão: “[...] banco é a empresa que, com fundos próprios ou de terceiros, faz da negociação de créditos sua atividade principal [...]”.

Os bancos realizam o que a doutrina<sup>5</sup> denomina de binômio bancário, ou seja, a captação de dinheiro a crédito para sua posterior disponibilização também a crédito a terceiros, consistindo tal prática a síntese do que se conhece como *atividade bancária*.

---

<sup>5</sup> Segundo Ferri: “A atividade atual dos bancos resulta de uma dúplice categoria de operações: aquelas essenciais à função que é própria dos bancos (exercício do crédito), e que consistem, de um lado, na coleta dos capitais junto aos poupadores (operações passivas) e, de outro lado, na distribuição dos capitais (operações ativas); aquelas que consistem na prestação de determinados serviços (chamados de serviços bancários) a favor do público e que, não obstante a notabilíssima relevância assumida na prática, econômica e juridicamente desempenham uma função apenas acessória e complementar.” (Ferri, apud, ABRÃO, Nelson. *Direito bancário*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 91.)

Por meio de suas atividades cumpre aos bancos o papel de intermediação e mobilização do crédito, o que se faz por meio das chamadas *operações bancárias*, ou seja, um conjunto de negócios jurídicos praticados pelos bancos no exercício de sua atividade típica visando intermediar e mobilizar o crédito, tomando dinheiro a crédito (operações passivas, onde o banco está na posição de devedor), e também o emprestando a crédito (operação ativa onde o banco está na posição de credor), objetivando com isso o lucro.

Segundo Arnaldo Rizzardo:

“As operações bancárias concretizam-se por meio de contratos. As relações entre bancos e clientes comportam direitos e obrigações, visando, precipuamente, a intermediação do crédito.”<sup>6</sup>

Referidos negócios têm conteúdo econômico e são praticados de forma massificada, via de regra, por meio de *contratos de adesão*, consistindo o que se pode denominar de *contratos bancários*.

São os contratos bancários, aqueles celebrados por *bancos ou entes assemelhados* (instituições financeiras nos termos dos arts. 17 e 18 da Lei 4.595/1964), junto a um seu cliente e que tem como objeto a atividade bancária tal como definida na legislação, criando, regulando ou extinguindo relações jurídicas que tenham por base a *intermediação do crédito*.

Assim sendo, com o dinheiro captado dos depositantes ao banco é possível transacionar com tais valores, mediante empréstimos a juros ou aplicações diversas, remunerando ou não, o depositante (correntista ou poupador), conforme a

---

<sup>6</sup> RIZZARDO, Arnaldo. *Contratos de crédito bancário*. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. p. 17.

permanência do depósito sem retiradas por certo lapso temporal.

Tendo em vista que os bancos atuam como intermediários dos pagamentos feitos no mercado, eles se tornaram agentes relevantes na medida em que sua atividade visa à intermediação da moeda e a mobilização do crédito, essenciais para a estruturação de uma economia capitalista.

Uma vez que opera de forma profissional e com finalidade lucrativa a atividade bancária pressupõe massificação e risco de forma simultânea, logo, afetando interesses coletivos que demandam regulamentação estatal apropriada à bem da segurança do próprio mercado, já que existe uma elevada correlação entre a estabilidade macroeconômica e a saúde dos sistemas financeiros.

A diferenciada forma de regulamentação e intervenção do estado sobre a atividade bancária se justifica tendo em vista o fato de ser atividade eminentemente empresarial, exercida com fins lucrativos, logo, sujeita a riscos, cujo alto grau de difusão no mercado<sup>7</sup>.

Assim as crises econômicas financeiras dos bancos, bem como sua insolvência, demandam do estado uma

---

<sup>7</sup> Sobre a difusão e importância da atividade bancária no mercado e na sociedade: “[...] os agentes econômicos relacionam-se em suas operações de compra, venda e troca de mercadorias e serviços de modo que, a cada fato econômico, seja ele de simples circulação, de transformação ou de consumo, corresponde ao menos uma operação de natureza monetária realizada junto a um intermediário financeiro, em regra um banco comercial que recebe um depósito, paga um cheque, desconta um título ou antecipa a realização de um crédito futuro.” BRASIL. Banco Central do Brasil. *Panorama atual do Sistema Financeiro Nacional e necessidade de sua reordenação no ambiente da estabilização monetária*. Disponível em: [www.bancocentral.gov.br](http://www.bancocentral.gov.br). Acessado em: 21/09/2010.

atuação diferenciada no modo de regular dita atividade econômica, não se circunscrevendo a legislação a traçar parâmetros mínimos acerca da autonomia privada dos sujeitos envolvidos nas operações bancárias, eis que, banco, antes de tudo é empresa, cuja iniciativa é predominantemente particular ou privada, voltada à busca do lucro, contudo, tendo em vista o fato de se tratar a atividade bancária de empresa cujo reflexo no interesse coletivo demanda o controle estatal do seu exercício<sup>8</sup>.

Dessa forma, imperioso o estabelecimento de uma regulação, entendida esta como “[...] estabelecimento de regras, incluindo atos do legislativo e instrumentos ou regras emanadas das autoridades delegadas.”<sup>9</sup>, que sirvam para reduzir a vulnerabilidade das instituições bancárias, gerir, prevenir e solucionar de forma eficaz as crises bancárias, de modo que o estado de insolvência de uma instituição financeira não contage todo o sistema financeiro.

Referida regulação na ordem jurídica posta compõe-se de um conjunto hierarquizado de normas, a começar pela CF/88, em seu art. 192, descendo ao plano infraconstitucional, através da *Lei 4.595/1964*, conhecida como Lei geral dos bancos; passa pelos regulamentos das autoridades financeiras, em especial o Conselho Monetário Nacional (CMN) e o Banco Central do Brasil (BACEN).

---

<sup>8</sup> Neste sentido: ABRÃO, Nelson. *Direito bancário*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 33. BESSONE, Darcy. *Instituições de direito falimentar*. São Paulo: Saraiva, 1995. p. 208. BOTREL, Sérgio. *Insolvência bancária*. Del Rey/Universidade FUMEC/FCH: Belo Horizonte, 2005. p. 33.

<sup>9</sup> BOTREL, Sérgio. *Insolvência bancária*. Del Rey/Universidade FUMEC/FCH: Belo Horizonte, 2005. p. 48.

Neste diapasão também se incluem os padrões normativos estabelecidos no plano internacional pelo Acordo da Basiléia, formado a partir do Comitê de Supervisão Bancária da Basiléia (BCBS), que foi criado pelos presidentes dos bancos centrais do países do Grupo dos Dez (G-10) em 1975, sendo constituído por representantes de autoridades de supervisão bancária e bancos centrais da Bélgica, Canadá, França, Alemanha, Itália, Japão, Luxemburgo, Suécia, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos, acontecendo referidas reuniões geralmente no Banco de Compensações Internacionais, na Suíça, Basiléia, tendo como trabalho principal fortalecer a supervisão prudencial com o objetivo de melhorar a estabilidade financeira de todo o mundo.<sup>10</sup>

## **A Atividade Bancária e o Consumidor de Serviços Bancários**

No contexto do exercício da atividade bancária pelas instituições financeiras, este último estabelece relações jurídicas com aqueles que denominar-se-á de *clientes bancários*.

Para os fins colimados neste texto, o *cliente* do banco será circunscrito ao *tomador de empréstimos bancários*, ou

---

<sup>10</sup> MATIAS, Alberto Borges. Impactos do novo acordo da Basiléia no Mercado de Crédito. *Revista de direito bancário e do mercado de capitais*. São Paulo, Revista dos Tribunais, ano 8, n. 30, p. 11 – 20, out – dez, 2005.

simplesmente *tomador*, que o faça para dar ao crédito destino final, ou seja, dele não o use para agregar valor, mas sim, para consumo, em outras palavras àquele que precisa do dinheiro para usar como dinheiro e não como capital.

A condição de consumidor do *tomador* deriva de expressa determinação legal contida no § 2º. do art. 3º. do CDC<sup>11</sup>, que expressamente inclui os serviços bancários entre aqueles oferecidos no mercado de consumo, e o banco por consequência como fornecedor.

A condição de consumidor do cliente bancário *tomador* só restará afastada nas hipóteses em que o serviço bancário em questão servir como *insumo* para a atividade econômica de um empresário, razão esta que afasta o destino final do uso do serviço bancário, afastando a vulnerabilidade do consumidor, neste caso determinada, dentre outras circunstâncias, pelo fato de que aos consumidores não ser viável cobrar-lhes: “[...] o alcance econômico de serviços individuais, bem como os riscos dos produtos financeiros oferecidos frequentemente só podem ser compreendidos com dificuldade.”<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> A par do debate outrora existente acerca do cabimento da aplicação do CDC aos contratos bancários, referida discussão foi afastada após o julgamento da ADIn 2591 pelo STF, bem como pela Súmula 297 do STJ que sintetiza neste sentido: “O Código de Defesa do Consumidor é aplicado às instituições financeiras.” (Cf. CADIER, Christophe Yvan François. *Sistema financeiro nacional: doutrina, jurisprudência e legislação*. São Paulo: Saraiva, 2011. Coleção Direito Econômico. p. 48.)

<sup>12</sup> KÜMPEL, Siegrifier. A proteção do consumidor no direito bancário e no direito do mercado de capitais. *Revista de direito do consumidor*. n. 52, ano 13, out/dez. 2004, pp 319-346. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004. Trad. Peter Naumann. p. 320. No mesmo sentido: Cf. COELHO, Fábio Ulhoa. *Curso de direito comercial: direito de empresa: contratos e recuperação de empresas*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. v. 3. p. 128.

Na área da concessão crédito bancário, a posse e o uso de ferramentas que auxiliem na tarefa de classificação de clientes em prováveis solventes ou insolventes em relação à tomada de crédito podem tornar-se um fator-chave, resultando em uma grande vantagem competitiva, bem como em um elemento de defesa do crédito público.

Com isso, tornou-se necessário a criação de dispositivos que pudessem proporcionar uma análise do potencial tomador do crédito, cujo objetivo principal é o estabelecimento do risco de crédito envolvido numa determinada operação em concreto, investigando a possibilidade da operação não se encerrar da forma esperada.

A esse conjunto de meios que permite ao conessor de crédito classificar seus clientes entre prováveis solventes ou insolventes em relação à tomada de crédito no caso concreto, dá-se o nome de *análise de crédito*.

Neste contexto, surgiram os bancos de dados de proteção ao crédito, que, nas palavras de Leonardo Rosco e Bessa, são “[...] entidades cujo objetivo é a coleta, o armazenamento, o tratamento e a disponibilização, a terceiros, de informações sobre os pretendentes à obtenção de crédito, para a análise dos riscos na sua concessão.”<sup>13</sup>

Ocorre que, as criações ao longo dos anos de mecanismos tendentes a aprimorar as relações creditícias tonaram-se também preocupação para os consumidores que passaram a ver suas informações pessoais circulando entre os agentes de mercado, muitas vezes sem a proteção suficiente e adequada.

---

<sup>13</sup> BESSA, Leonardo Roscoe. *Cadastro positivo: comentários à lei 12.414, de 09 de junho de 2011*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011 p.31.

Isto não só fragiliza as relações de consumo, como também tem abarrotado o Judiciário com ações indenizatórias, em decorrência de danos causados à personalidade do consumidor.

Não obstante tal fato, o próprio fornecedor de crédito se viu resguardado diante de uma série de informações pessoais acerca do potencial tomador de crédito, o que lhe significaria, ao menos em princípio, tranquilidade e segurança nas transações creditícias.

Diante disso, o acesso a informações em bancos de dados internos nas instituições financeiras acabou por tornar a análise de crédito uma etapa da fase *pré-contratual* um tanto quanto aleatória e, por vezes, *discriminatória*.

O problema encontrado é exatamente o fato de que os fornecedores não justificam a negativa do crédito pretendido pelo potencial tomador, o que leva a uma análise desta situação aliada aos princípios protetivos vigentes na legislação constitucional e infraconstitucional, mais especificamente ao princípio da transparência nas relações de consumo.

## **Análise e Concessão de Crédito: Definição, Etapas e Normatização**

Inicialmente vale dizer que o Código Civil de 2.002, prevê em seu artigo 421 a liberdade contratual das partes, ou seja, consagra expressamente que as partes pretendentes são livres para estabelecer ou não uma relação contratual, vejamos:

“Artigo 421. A liberdade contratual será exercida em razão e nos limites da função social do contrato.”

Com tal parâmetro, de pronto, já basta dizer que as instituições financeiras têm total liberdade para firmarem ou não um contrato com o consumidor.

Nesse diapasão, muito embora as instituições financeiras tenham liberdade para definir as etapas que compreenderão a *análise de crédito*, a incorporação dos Acordos de Basiléia pela ordem jurídica brasileira, impõe a criação de padrões a ser seguidos pelos bancos, sob pena de *gestão temerária*, ou seja, gestão irresponsável do dinheiro captado junto ao mercado, especialmente os depositantes, que possa gerar riscos no cenário de mercado de crédito.

Dada à liberdade contratual que possuem, as instituições financeiras também são livres para estabelecerem regras e requisitos próprios da contratação com o consumidor, observando sempre os limites impostos pela legislação vigente.

Mas então quais seriam os limites impostos pela legislação?

Do lado das instituições financeiras situam-se as regras de supervisão bancária acima mencionadas que criam padrões de classificação e categorização de potenciais tomadores de crédito, de modo a evitar a concessão indiscriminada de crédito e afetar dessa forma a segurança e a credibilidade do sistema financeiro.

Do outro lado, ou seja, o do tomador/consumidor de crédito, dentre todos os critérios e normas estabelecidas especialmente no Código de Defesa do Consumidor que visam protegê-lo como polo mais fraco da relação de consumo, o fornecedor de crédito deve observar principalmente os princípios basilares estabelecidos, não obstante sua liberdade contratual, associada à obediência aos critérios de segurança operacionais ditados pela legislação bancária em seus diversos níveis.

Contudo, nada pode ser feito senão com observância nos princípios protetivos do consumidor, destacando-se neste cenário: o princípio da lealdade, da boa-fé, da transparência nas negociações, proporcionando amplo acesso do consumidor às informações necessárias ao seu fiel esclarecimento.

Neste sentido, atualmente as instituições financeiras têm estabelecido regras internas para aprovação de um contrato de empréstimo, que são, em sua maioria, semelhantes.

Os fornecedores de crédito visam, sobretudo, a coleta da maior quantidade de informações possíveis acerca daquele consumidor pretendente à obtenção de crédito, porém, inobstante os fatores que a justificam, acabam muitas vezes por estabelecerem critérios um tanto quanto discriminatórios, infringindo a legislação vigente.

Destaque-se entre estes procedimentos de análise de crédito o método do *creditscoring*<sup>14</sup>, muito utilizado pelas

---

<sup>14</sup> Rocha ao definir o *creditscoring* diz ser “[...] método consiste na obtenção de resultados estatísticos, por meios de avançados cálculos através da ponderação de vários fatores ou variáveis de risco, tais como idade, profissão, rendimento, tipo de residência, entre outros. Os resultados destes cálculos, por conseguinte, traduzem-se em um número capaz de sumarizar o perfil de crédito de determinado tomador. A soma das pontuações atingidas pelos tomadores de crédito de uma carteira permite que se determine uma média relacionada a determinado nível de risco.” (Cf. ROCHA, E. C. *Análise de crédito e avaliação de riscos em instituições bancárias*. 2011. 62 f. Tese (Licenciatura em Contabilidade e Administração) – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais, Mindelo., 2011. p. 33-34. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/489/1/An%C3%A1lise%20de%20Cr%C3%A9dito%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20Risco%20em%20Institui%C3%A7%C3%B5es%20Banc.pdf>.

diversas instituições financeiras, consistindo ele basicamente na tomada de uma série de requisitos, atribuindo-lhes números para que possam resultar em uma soma final de aprovação ou rejeição do crédito pretendido.

Compreende, portanto, uma técnica objetiva e padrão de análise de crédito, o que pode levar, muitas vezes, a um resultado que não corresponda à realidade, já que nem tudo é passível de ser aferido estatisticamente.

Embora cada instituição adote sistemas próprios para a análise, os requisitos das instituições financeiras são basicamente os mesmos, compreendendo: *i*) verificação da ausência de inscrição do tomador em cadastros negativos de crédito; *ii*) junto a outros bancos: que tenham conta em aberto com o tomador de crédito; *iii*) análise do histórico do consumidor na instituição e também em outros lugares (lojas, outras instituições financeiras, etc.), análise esta realizada basicamente averiguando-se o histórico do consumidor como correntista na própria instituição e ainda com as comumente chamadas de referências comerciais; *iv*) aferição da renda para suficiente cobertura do crédito pretendido, que não implique em potencial risco de inadimplência, servindo tais dados não só na análise para concessão ou não do crédito pretendido, mas também para, uma vez aprovada à concessão, fixação do limite que será disponibilizado de crédito ao consumidor; *v*) comparação da renda auferida pelo consumidor, seu endividamento no mercado e a porcentagem de sua renda que já está comprometida com tais contratos, e; *vi*) a exigência em alguns casos de garantia real ou fidejussória.

Frise-se que, embora cada fornecedor de crédito tenha regras próprias para analisar o potencial tomador de crédito, estas regras acabam se resumindo nos itens supramencionados.

Assim, tão logo a instituição analise os requisitos impostos para a concessão ou não do crédito pretendido, deverá informar ao consumidor o resultado desta análise.

Porém, o que ocorre na maioria dos casos de reprovação, é que o sistema interno das empresas fornece apenas uma das seguintes informações: “Crédito negado por restrições internas” ou “Crédito negado em decorrência de política de crédito do banco”, o que, como se verá a seguir, poderá ser considerado ofensa direta ao consumidor, caracterizando até mesmo dano moral.

## **Direito à Informação do Consumidor e sua Disciplina Jurídica**

O direito à informação é também chamado de princípio da transparência e tem amparo tanto na Constituição Federal de 1988, como no Código de Defesa do Consumidor (Lei 8.078/1990).

E sendo a defesa do consumidor valor constitucional consagrado como direito fundamental em seu texto (art. 5º. XXXII da CF/88), portanto, “[...] direito fundamental (direito humano de nova geração ou dimensão positivado na Constituição”<sup>15</sup>, dando uma nova dimensão à ideia da dignidade da pessoa humana (outro valor constitucional caro no texto da atual CF/88), valor este eleito no art. 170 da Constituição Federal de 1988, como um daqueles a ser considerado no contexto da disciplina das relações da ordem

---

<sup>15</sup> MARQUES, Claudia Lima. BENJAMIN, Antonio Herman Vasconcelos e. BESSA, Leonardo Roscoe. *Manual de direito do consumidor*. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010. p. 32.

econômica, tem-se que a defesa do consumidor fosse necessariamente efetivada por um princípio, no caso, *o princípio da defesa do consumidor*, inserto no inciso V do mesmo art. 170 da CF/88.

A proteção do consumidor passa também pela proteção ao direito à informação, previsto no artigo 5º, XIV da CR/88 que diz: “é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”, bem como o fato de que a própria Constituição Federal elege.

Além da previsão Constitucional, todo o Código de Defesa do Consumidor foi elaborado de maneira a deixar clara a importância da transparência, lealdade e ampla informação nas relações de consumo, o que pode ser verificado em grande parte dos artigos que integram esta compilação de normas.

A tratar sobre do tema, os artigos 4º e 6º, III do CDC são expressos ao consignarem que:

Artigo 4º - A Política Nacional das Relações de Consumo tem por objetivo o atendimento das necessidades dos consumidores, o respeito à sua dignidade, saúde e segurança, a proteção de seus interesses econômicos, a melhoria da sua qualidade de vida, bem como a transparência e harmonia das relações de consumo.

[...]

Artigo 6º: São direitos básicos do consumidor:

[...]

III – a informação adequada e clara sobre os diferentes produtos e serviços, com especificação correta de quantidade, características, composição,

qualidade, tributos incidentes e preço, bem como sobre os riscos que apresentem.

Logo, seja no momento contratual ou pré-contratual, o direito à informação deve permear a conduta das partes sendo ônus do fornecedor, em destaque no que tange ao presente trabalho o fornecedor de crédito eis que é o polo mais forte da relação de consumo, e detém todas as informações de que necessita acerca do potencial tomador de crédito.

Flávio Tartuce traz em sua obra que a informação no âmbito jurídico tem dupla face: “O dever de informar e o direito de ser informado, sendo o primeiro relacionado com quem oferece o seu produto ou serviço ao mercado e o segundo com o consumidor vulnerável”<sup>16</sup>.

Pelo que se vê, a busca do legislador é no sentido de dar plena proteção ao consumidor que, por diversas vezes se via prejudicado nas relações de consumo.

O direito à informação, no âmbito exclusivo do direito do consumidor, é direito à prestação positiva oponível a todo aquele que fornece produtos e serviços no mercado de consumo. Assim, não se dirige negativamente ao poder político, mas positivamente ao agente de atividade econômica.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> TARTUCE, Flávio. *Manual de direito do consumidor: direito material e processual*. São Paulo: Método, 2013. p 39

<sup>17</sup> LÔBO, Paulo Luiz Netto. *A informação como direito fundamental do consumidor*. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 6, n. 51, 1out.2001. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/2216>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

A ideia primordial é que as negociações sejam pautadas na fase pré-contratual e contratual pela transparência, lealdade e boa-fé das partes, cabendo ao fornecedor de crédito o dever de informar de forma clara e precisa todas as etapas desta negociação.

Justamente pelo fato de as relações creditícias terem evoluído a tal nível de não mais existir a confiança e conhecimento tal qual era nos primórdios, mas sim hoje, pautados em critérios ditos objetivos e técnicos, é que o direito à informação de que detém o consumidor ascende no cenário constitucional e infraconstitucional, tornando-se princípio basilar das relações de consumo<sup>18</sup>.

Claudia Lima Marques traz a ideia central acerca do princípio da transparência, nos ensinando que:

A ideia central do dispositivo é possibilitar a aproximação contratual mais sincera e menos danosa entre consumidor e fornecedor. Transparência significa informação clara e correta sobre o produto a ser vendido, sobre o contrato a ser firmado, significa lealdade e respeito nas relações entre fornecedor e consumidor, mesmo na fase pré-contratual, isto é, na fase negocial dos contratos de consumo”.<sup>19</sup>

Assim, a ideia que se tem deste direito à informação é de que as relações de consumo devem ser transparentes ao

---

<sup>18</sup>“No sistema de proteção e defesa do consumidor, tanto na lei brasileira, como nas demais leis editadas para este fim, o direito à informação constitui um dos pilares no qual se sustenta toda a normativa especial, e mais, um direito fundamental do consumidor.” (Cf. BARBOSA, Fernanda Nunes. *Informação: direito e dever nas relações de consumo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008. p 112.).

<sup>19</sup> MARQUES, Claudia Lima. *Contratos no Código de Defesa do Consumidor*. 5. ed. São Paulo: RT, 2006. p. 594.

ponto de deixar claro de maneira eficaz todas as etapas do negócio jurídico a ser celebrado<sup>20</sup>.

Por essa razão, inexistente qualquer motivo capaz de justificar a omissão de qualquer tipo de informação do fornecedor para o consumidor, já que isto também enseja o entendimento de que aquele está tentando lesar os direitos deste, pois caso contrário, transmitiria de forma clara e simples todas as informações que envolvam o negócio jurídico.

Há ainda que ser lembrado que para o poder público existe uma lei específica que disciplina o direito à informação dos cidadãos, na medida em que regulamenta o dever do Estado de fornecer todas as informações arquivadas em bancos de dados do poder público ao titular dessas informações, sempre que requisitado, independentemente de justo motivo, nos termos da Lei 12.527/2011.

Para o tema proposto, o direito à informação insere-se no momento pré-contratual da celebração do contrato de empréstimo bancário, na medida em que exige do fornecedor de crédito uma transparência acerca dos reais critérios utilizados pela instituição financeira na etapa de análise de crédito.

Neste sentido, muito embora estejam os fornecedores obrigados a informar ao potencial tomador de crédito todas as etapas e requisitos exigidos pela instituição para aprovação ou não do valor pretendido, deveriam também ser

---

<sup>20</sup> Segundo Fernanda Nunes Barbosa: “Proteger o consumidor, como pretendeu o legislador brasileiro de 1988, como direito e garantia fundamental, significa antes de mais nada, reequilibrar a relação que este desenvolve com o agente produtivo, o fornecedor, o que somente se alcança com a garantia de informação plena e veraz” (Cf. BARBOSA, Fernanda Nunes. *Informação: direito e dever nas relações de consumo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008. p 85.)

transparentes no momento de justificar a não concessão de crédito.

E, por fim, embora o direito à informação tenha previsão expressa na legislação vigente, será verificado no tópico seguinte que não tem sido respeitado no mercado de crédito por parte dos fornecedores, na medida em que as instituições financeiras adotam posturas cada vez mais discriminatórias, aleatórias e com base em informações por vezes até mesmo já alcançadas pela prescrição na etapa de análise de crédito.

## **A Negativa Injustificada de Crédito e o Direito à Informação**

Conforme já citado e definido nas seções anteriores, as instituições financeiras possuem técnicas cada vez mais avançadas que permitem “conhecer sem conhecer” o potencial tomador de crédito, com acesso muitas vezes a informações que o consumidor jamais imaginou que estariam de posse dos fornecedores de crédito.

Pelo que foi possível analisar em uma pesquisa de campo realizada com algumas instituições financeiras no ano de 2013, em unanimidade, tais empresas não informam aos potenciais tomadores de crédito o motivo pelo qual a contratação foi recusada, colocando a salvo algumas instituições que informam tão somente se o motivo da negativa for por inscrição do consumidor nos cadastros negativos de crédito.

Entende-se por negativa injustificada de crédito aquela em que no momento da recusa em estabelecer a relação

contratual, o fornecedor limita-se a não aprovar a proposta do potencial tomador de crédito, sem tecer maiores informações acerca do porque a instituição se recusou a conceder o crédito pretendido.

Pois bem, pelo procedimento estampado no tópico relativo à análise de crédito, verifica-se que embora as instituições tenham instrumentos internos para avaliarem o consumidor pretendente à obtenção do crédito, a maioria das etapas e requisitos exigidos são semelhantes em todas as instituições financeiras.

O que diferencia, primordialmente, umas das outras, é o sistema de consulta em bancos de dados internos.

O consumidor apresenta então ao fornecedor os documentos exigidos para análise de concessão ou não do crédito pretendido.

Ocorre que, muitas vezes os sistemas internos de análise do potencial tomador do crédito tem por base informações que entram em confronto com o ordenamento jurídico vigente.

Assim, no momento em que se avalia o risco do negócio a ser contratado, o fornecedor verificará se vale a pena ou não conceder crédito ao consumidor.

Sendo positiva a avaliação, passarão à próxima etapa de fechamento do contrato.

Sendo negativa, o fornecedor não concederá o crédito que, na maioria das vezes, chegará ao conhecimento do consumidor sem qualquer justificativa.

O que se questiona nesses casos é o motivo pelo qual as instituições negam qualquer tipo de informação ao consumidor que teve seu crédito indeferido, já que não são

obrigadas a contratar e são livres para avaliarem as vantagens e desvantagens de assumirem o risco da concessão de crédito a prazo.

Ocorre que, muitas das vezes os sistemas internos de captação de informações acerca do consumidor são aleatórios, discriminatórios e ofendem a legislação vigente.

Por exemplo, em um dos bancos visitados na pesquisa de campo realizada verificou-se a presença de um banco de dados que realiza uma estimativa de percentual de inadimplência do bairro (ou setor) da cidade onde o potencial tomador de crédito reside. Assim, se o índice for muito elevado, a instituição financeira nega o crédito àquele consumidor.

Em outro banco o sistema adota o indicativo de pontuação, conforme mencionado no item anterior, de *creditscoring*, em que se avaliam diversos dados do consumidor, tais como: idade, profissão, local em que reside, renda, etc., e a partir disso os transforma em pontuação, a qual também levará a uma margem de risco passível de aprovação ou não.

Já em outra instituição visitada a informação obtida foi de que o sistema interno é capaz de buscar informações de inadimplência do consumidor de dívidas de até 20 anos atrás, ou seja, se o CDC veda completamente a permanência de restrições junto a cadastros negativos de crédito por mais de 05 anos, o sistema utilizado que consegue captar dívidas prescritas ofende a legislação pátria e direitos básicos do consumidor.

Assim, a impressão que se tem da negativa injustificada de crédito é de que a instituição esteja realmente

adotando critérios de avaliação não permitidos pelo ordenamento jurídico vigente.

Muito embora os fornecedores não sejam obrigados a conceder crédito, tendo liberdade para manifestar a vontade de não contratar, deve ser levado em conta todo o fundamento transcrito anteriormente acerca do também direito à informação do consumidor, que é previsto expressamente para resguardar a lealdade e boa-fé das partes quando da celebração do negócio jurídico.

### **Do Dano Moral por Negativa Injustificada de Crédito**

No contexto histórico em que se insere o instituto do dano moral, verifica-se que nem sempre os danos causados à moral, à honra foram passíveis de aferição patrimonial.

Antes da Constituição Federal de 1988, não havia unanimidade no entendimento acerca de serem cabíveis ou não a reparação de cunho moral, devido ao fato de que os juristas da época comungavam do entendimento de que “a dor não tem preço”.

Em 1988 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, trazendo em seu texto normas de cunho protetivo e afastando o entendimento anteriormente citado, consolidando a possibilidade de reparação a danos de natureza moral, prevista em seu artigo 5º, X a reparação por dano moral, destacando a inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas.

Segundo Yussef Said Cahali, pode-se definir dano moral como:

[...] a privação ou diminuição daqueles bens que têm um valor precípuo na vida do homem e que são a paz, a tranquilidade de espírito, a liberdade individual, a integridade individual, a integridade física, a honra e os demais sagrados afetos.”<sup>21</sup>

A concepção que se tem, portanto, acerca do dano moral é de que se trata de uma indenização para reparação de ofensa à honra, vida privada, integridade física, ao abalo à moral do ser humano, exigindo-se cautela ao aplica-lo no caso concreto, para não banalizá-lo e desvirtuar o seu objetivo central, tornando toda e qualquer situação passível de indenização de maneira indiscriminada<sup>22</sup>.

A partir da análise do caso concreto, a condenação de alguém a indenizar danos morais, compreende não só sua

---

<sup>21</sup> CAHALI, Youssef Said. *Dano Moral: O tema colocado*. In: \_\_\_\_\_ . *Dano Moral*. São Paulo: Revista dos Tribunais. 2ª ed. 1998. p. 20.

<sup>22</sup> Trata-se do que se costuma definir como “mero aborrecimento”, transtorno normal do dia a dia que não configura dano á moral. Nesse sentido, envolvendo o tema em discussão o TJDF, por meio de uma de suas Turmas Recursais do Juizado Especial decidiu que: “CONSUMIDOR. NEGATIVA DE CONCESSÃO DE CRÉDITO. DIREITO À INFORMAÇÃO. RESPONSABILIDADE CIVIL. ATO ILÍCITO. CONFIGURAÇÃO. DANO MORAL. AUSÊNCIA DE OFENSAS AOS ATRIBUTOS DA PERSONALIDADE. MEROS ABORRECIMENTOS. INDENIZAÇÃO INCABÍVEL.” (BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal- **ACJ: 20070111015119 DF**, Relator: SANDOVAL OLIVEIRA, Data de Julgamento: 25/11/2008, Primeira Turma Recursal dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais do D.F., Data de Publicação: DJU 15/01/2009 Pág. : 70. Disponível em: <http://pesquisajuris.tjdft.jus.br/IndexadorAcordaos-web/sistj>. Acesso em: 30 jul. 2014.)

ocorrência, mas também, a definição do *quantum indenizatório*, ou seja, o quanto o ofensor deverá pagar ao ofendido, a fim de que não haja a descaracterização dos primordiais objetivos do instituto, fixando-o de modo a ser meio dissuasório do ofensor a reiterar a conduta lesiva, compensar a dor da vítima, bem como não importar em seu enriquecimento sem causa.

Ultrapassadas estas questões, é preciso estabelecer o elo entre o instituto do dano moral e a negativa de crédito injustificada ao consumidor pelos fornecedores de crédito.

Mister esclarecer que a possibilidade de inserção dos casos de negativa injustificada de crédito como danos morais têm se justificado na medida em que na moderna sociedade o “nome limpo” do consumidor é parâmetro seletivo não só nas relações creditícias, mas em diversos outros ramos, como por exemplo, na busca por emprego.

Assim, uma grande parte da credibilidade depositada de uma pessoa em outra vem da capacidade em honrar os compromissos; e para o mundo dos negócios, da capacidade em saldar as dívidas adquiridas, não sendo possível olvidar-se ainda dos casos em que há a inserção indevida de consumidores em cadastros de inadimplentes.

Esta prática tem se tornado cada vez mais constante, já que o tratamento de informações pessoais em bancos de dados informatizados não é tão segura como se parece.

Sobre este aspecto o entendimento já foi consolidado no sentido de serem cabíveis os danos morais em casos de negativação indevida, justificando-se mediante a ofensa direta à honra do consumidor que teve seu nome inserido no cadastro de inadimplentes, tornando-se assim um “mau pagador” no cenário das relações creditícias.

Adotando este mesmo parâmetro e invocando o princípio da transparência nas relações de consumo como direito fundamental é que se justifica, ao menos em princípio, a possibilidade de condenação de instituições financeiras em dano moral diante da negativa injustificada de crédito.

Como é sabido, o “nome limpo” é de fundamental importância para a maioria dos consumidores, que abominam a simples ideia de ver recusada sua tentativa de conseguir o crédito pretendido.

Assim, não podem simplesmente invocar a liberdade contratual para negar o crédito que busca o consumidor, sem lhes prestar maiores informações acerca dos motivos da recusa, sendo perceptível a partir do entendimento jurisprudencial atual sobre o tema é que, inegavelmente, é um aspecto controvertido.

Muitos Tribunais têm se posicionado a favor da configuração do dano moral, lembrando-se sempre de que a depender da análise do caso concreto<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup>Neste sentido decidiu o TJSE: “CDC. relação de consumo. ação de indenização por danos morais. tentativa de adquirir cartão de crédito. negativa não justificada por parte da empresa. as recusas de propostas devem ser fundamentadas e informadas claramente ao consumidor. prática abusiva. dano moral comprovado. sentença reformada apenas no tocante ao quantum indenizatório, reduzindo-o para r\$ 2.000,00. princípio da razoabilidade e proporcionalidade. recurso conhecido e provido parcialmente.” (Cf. BRASIL. Tribunal de Justiça de Sergipe – Número do Acórdão: 2009900167 SE, Relator: Elbe Maria F. do p. De Carvalho, Data de Julgamento: 24/04/2009, Turma Recursal do Juizado Especial Cível de Aracaju/SE. Disponível em: <http://www.tjse.jus.br/portal/consultas/jurisprudencia>. Acesso em: 12 ago. 2014.)

Isso faz concluir que cada vez mais o julgador tem evidenciado a importância da transparência nas relações de consumo, bem como é possível visualizar também a imprescindibilidade de análise do caso concreto e das provas que são produzidas nos autos para o deferimento ou não da indenização pretendida, a fim de que não haja o desvirtuamento dos fins precípuos do instituto do dano moral.

### **Considerações Finais**

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, importante ao fim deste considerar que embora a liberdade contratual desobrigue os fornecedores de crédito a manterem qualquer relação contratual com o consumidor, é preciso que haja retidão e respeito por parte das instituições financeiras aos princípios protetivos do consumidor.

Tal fato se dá porque muita das vezes os critérios utilizados ofendem o ordenamento jurídico, como por exemplo, a utilização de bancos de dados internos com dívidas prescritas ou ainda a negativação indevida do consumidor, sobre a qual o mesmo não tenha conhecimento e poderia saber se toda a informação lhe fosse prestada com a clareza devida.

Em outros casos observa-se ainda a criação dos cadastros internos, que muita das vezes coloca o consumidor inadimplente, mesmo tendo quitado sua dívida em momento posterior, como restrição junto à instituição financeira.

Assim, é possível concluir que a negativa injustificada de crédito dependerá da análise do caso concreto para que se

possa conferir indenização ou não, visto que também não se pode levar ao desvirtuamento do instituto de dano moral.

Justifica-se este posicionamento, portanto, pautado em uma conduta abusiva das instituições financeiras ao não informarem o motivo da recusa, lesando os direitos da personalidade de um consumidor que não tenha qualquer tipo de restrição cadastral.

Repise-se que todos os casos deverão ser analisados individualmente, já que também não pode ser beneficiado de uma indenização por danos morais um consumidor que sabidamente tenha o nome negativado junto aos órgãos de restrição de crédito e tenta contratar com uma instituição financeira que lhe negue sem justificativa o crédito pretendido.

Além disso, seria importante uma regulamentação jurídica mais específica acerca do tema, para que o Judiciário não seja abarrotado com ações de indenização sem fundamento, as quais atrasariam cada vez mais a prestação jurisdicional para casos complexos e que exijam maior efetividade da tutela do Poder Judiciário.

## **Referências**

ABRÃO, Nelson. *Direito bancário*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BADIN, Arthur; SANTOS, Bruno Carraza dos; DAMASO, Otávio Ribeiro. Os bancos de dados de proteção ao crédito, o CDC e o PL 5.870/2005: comentários sobre direito e economia. *Revista de Direito do Consumidor*, São Paulo, n. 61, p.27, jan./mar. 2007.

BARBOSA, Fernanda Nunes. *Informação: direito e dever nas relações de consumo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

BESSA, Leonardo Roscoe. *Cadastro positivo: comentários à lei 12.414, de 09 de junho de 2011*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

BESSONE, Darcy. *Instituições de direito falimentar*. São Paulo: Saraiva, 1995.

BITTENCOURT, G. A. ; MAGALHÃES, R. ; ABRAMOVAY, R. . Informação de crédito: um meio para ampliar o acesso dos mais pobres ao sistema financeiro. *Pesquisa & Debate* (Online), v. 16, p. 203-248, 2005.

BOTREL, Sérgio. *Insolvência bancária*. Del Rey/Universidade FUMEC/FCH: Belo Horizonte, 2005.

BRASIL. BANCO CENTRAL DO BRASIL. *BC divulga orientações preliminares e cronograma de implementação das recomendações de Basiléia III*. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pt-br/paginas/bc-divulga-orientacoes-preliminares-e-cronograma-de-implementacao-das-recomendacoes-de-basileia-iii.aspx>. Acesso em: 13/08/2014.

\_\_\_\_\_. *O que é e o que faz o Banco Central*. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pre/portalCidadao/bcb/bcFaz.asp?idp ai=PORTALBCB>. Acesso em: 13/08/2014.

BRASIL. ESCOLA NACIONAL DE DIREITO DO CONSUMIDOR. *A proteção de dados pessoais nas relações*

*de consumo: para além da informação creditícia.* Brasília: SDE/DPDC, 2010. v. 2. Elaboração: Danilo Doneda.

BRASIL. Tribunal de Justiça de Sergipe – *Número do Acórdão: 2009900167 SE*, Relator: ELBE MARIA F. DO P. DE CARVALHO, Data de Julgamento: 24/04/2009, Turma Recursal do Juizado Especial Cível de Aracaju/SE. Disponível em: <http://www.tjse.jus.br/portal/consultas/jurisprudencia>. Acesso em: 12 ago. 2014.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal- *ACJ: 20070111015119 DF*, Relator: SANDOVAL OLIVEIRA, Data de Julgamento: 25/11/2008, Primeira Turma Recursal dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais do D.F., Data de Publicação: DJU 15/01/2009 Pág. : 70. Disponível em: <http://pesquisajuris.tjdft.jus.br/IndexadorAcordaos-web/sistj>. Acesso em: 30 jul. 2014.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal – *Número do Acórdão: 20130710037143 DF*, Relator: LUÍS GUSTAVO B. DE OLIVEIRA, Data de Publicação: 07/03/2014, 1ª Turma Recursal dos Juizados Especiais do Distrito Federal. Disponível em: <http://pesquisajuris.tjdft.jus.br/IndexadorAcordaos-web/sistj>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte – *Número do Processo: 0002929-98.2010.8.20.0106 RN*, Data de Julgamento: 01/04/2014, 2ª Vara Cível da comarca de Mossoró/RN. Disponível em: <http://www.tjrn.jus.br/index.php/comunicacao/noticias/6002-banco-e-condenado-por-nao-informar-motivos-para-negativa-de-credito>. Acesso em: 12 ago. 2014.

CADIER, Christophe Yvan François. *Sistema financeiro nacional: doutrina, jurisprudência e legislação*. São Paulo: Saraiva, 2011. Coleção Direito Econômico.

CAHALI, Youssef Said. *Dano Moral: O tema colocado*. In: \_\_\_\_\_ . *Dano Moral*. São Paulo: Revista dos Tribunais. 2ª ed. 1998.

CARRILHO, Juan Perez. *Cadastro Positivo: Um diferencial competitivo*. Revista Ibef News, São Paulo, nº 95, p 26-27, março 2006.

CARVALHO, D. B.; SANTOS, G. M. *Os Acordos de Basiléia – Um roteiro para implementação nas instituições financeiras*. Disponível em: [http://www.febraban.org.br/arquivo/servicos/imprensa/Artigo\\_Basileia\\_6.pdf](http://www.febraban.org.br/arquivo/servicos/imprensa/Artigo_Basileia_6.pdf). Acesso em: 30/07/2014.

COELHO, Fábio Ulhoa. *Curso de direito comercial: direito de empresa: contratos e recuperação de empresas*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. v. 3.

COSTA, Juraci Nogueira. *Acordo de Basiléia: Impacto no comportamento das Instituições Financeiras Brasileiras*. Brasília, DF: 2004. Dissertação (Mestrado em Economia de Empresas) Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <http://www.ucb.br/textos/2/516/TesesEDissertacoes2004/>. Acesso em: 12 ago. 2014.

COVAS, Silvânio. *Os Cadastros Positivos e a Segurança Econômica do Mercado*. Disponível em: <http://www.serasaexperian.com.br/serasaexperian/publicacaoe>

s/serasalegal/2006/53/serasalegal\_0126.htm. Acesso em: 03 de fevereiro de 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira.

FIGUEIREDO, A. M. *A especificidade na actuação dos bancos públicos – o caso da Caixa Geral de Depósitos*. 2009. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

FIGUEIREDO, Romana Picanço. *Gestão de Riscos Operacionais em Instituições Financeiras – Uma abordagem qualitativa*. Belém, PA: 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade da Amazônia. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Economia293340>. Acesso em: 12 ago. 2014.

FRANCO, Vera Helena de Mello; SZTAJN, Rachel. *Manual de Direito Comercial: sociedade anônima e mercado de valores mobiliários*. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2005. v. 2.

GAGLIANO, Pablo Stolze. *Direitos da Personalidade*. In: \_\_\_\_\_. *Novo curso de direito civil: parte geral*. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 181-222.

GIANCOLI, Brunno Pandori. *O superendividamento do consumidor como hipótese de revisão dos contratos de crédito*. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2008.

GRINOVER, Ada Pellegrini et al. *Código brasileiro de defesa do consumidor comentado pelos autores do*

*anteprojeto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

HERMANSON, Boris. *O direito à informação e a concessão de crédito*. Disponível em: [http://www.boletimdoempendedor.com.br/boletim.aspx?codBoletim=45\\_O\\_direito\\_a\\_informacao\\_e\\_a\\_concessao\\_de\\_credito](http://www.boletimdoempendedor.com.br/boletim.aspx?codBoletim=45_O_direito_a_informacao_e_a_concessao_de_credito). Acesso em: 14 ago 2014.

KÜMPEL, Siegrif. A proteção do consumidor no direito bancário e no direito do mercado de capitais. *Revista de direito do consumidor*. n. 52, ano 13, out/dez. 2004, pp 319-346. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004. Trad. Peter Naumann.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. *A informação como direito fundamental do consumidor*. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 6, n. 51, 1 out. 2001. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/2216>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

LUCCA, Newton de. *Direito do consumidor*. São Paulo: QuartierLatin, 2003.

MARQUES, Cláudia Lima. *Comentários ao Código de Defesa do Consumidor*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

MARQUES, Cláudia Lima. BENJAMIN, Antonio Herman V. BESSA, Leonardo Roscoe. *Manual de direito do consumidor*. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

MARTINS, Fran. *Títulos de crédito*: letra de câmbio e nota promissória. 13. ed. Forense: Rio de Janeiro, 2001. v.1.

MATIAS, Alberto Borges. Impactos do novo acordo da Basiléia no Mercado de Crédito. *Revista de direito bancário e do mercado de capitais*. São Paulo, Revista dos Tribunais, ano 8, n. 30, p. 11 – 20, out – dez, 2005.

MAY, Rafael. *O acordo de Basiléia, sua legislação no Brasil e a aplicação no Banco do Brasil*. 2008. 87 f. Tese (Bacharel em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Economia293340>. Acesso em: 12 ago. 2014.

RIZZARDO, Arnaldo. *Contratos de crédito bancário*. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

ROCHA, E. C. *Análise de crédito e avaliação de riscos em instituições bancárias*. 2011. 62 f. Tese (Licenciatura em Contabilidade e Administração) – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais, Mindelo,. 2011. Disponível em: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/489/1/An%C3%A1lise%20de%20Cr%C3%A9dito%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20Risco%20em%20Institui%C3%A7%C3%B5es%20Banc.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SCHRICKEL, Wolfgang Kurt. *Análise de Crédito. Concessão e gerência de empréstimos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

SILVA, Fernando Melo. MORAIS, Aline Lara Ribeiro. Instrumentalização dos cadastros positivos de devedores e a defesa dos consumidores de crédito no Brasil. In: II

Seminário Regional das Instituições de Ensino Superior e Técnico do Pontal do Triângulo Mineiro, 2012, Ituiutaba/MG. *II Seminário Regional das Instituições de Ensino Superior e Técnico do Pontal do Triângulo Mineiro - Caderno de Resumos*. Ituiutaba/MG: Instituições Promotoras, 2012. v. 1.

TARTUCE, Flávio. *Manual de direito do consumidor: direito material e processual*. São Paulo: Método, 2013.

# NA PEGADA DA HORA: A PRESENÇA DO FUNK EM PRÁTICAS SOCIAIS REALIZADAS COM CRIANÇAS.

*Denise Andrade de Freitas Martins*

*Raissa da Silva Lima*

*Lanna Gagliardi Tinoco*

## **Introdução**

Decidida a participar do grupo de professores/as pesquisadores/as que discutem a temática da Educação na Contemporaneidade, pus-me a pensar sobre os processos educativos decorrentes da presença do Funk em práticas sociais realizadas com crianças em idade entre nove e doze anos, todas participantes de um projeto de extensão universitária, o *Projeto Escrevendo o Futuro (PEF) – (Re) cortando papéis, criando painéis*, da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba.

Esse projeto foi criado em 2007, envolvendo a universidade, a escola de música e a escola de educação básica. Cada grupo de crianças, cerca de trinta estudantes matriculados regularmente na Educação Integral de uma escola pública estadual, participa do PEF ao longo de dois anos. As atividades desenvolvidas envolvem práticas artísticas e musicais, com enfoque à música, literatura e teatro, a partir dos desejos, vontades, curiosidades e expectativas das pessoas participantes (estudantes, educadores/as e gestores escolares).

Ao percebemos que o modo de escolha e decisão de métodos e programas de ensino, centrados na pessoa do

professor/a (também idealizador e empreendedor de projetos dessa natureza), estava na contramão dos princípios teóricos que nos balizavam, decidimos praticar uma metodologia de intervenção com base, principalmente, na pedagogia dialógica do educador brasileiro Paulo Freire (1967, 2005), particularmente em seu método de alfabetização, por compreendermos que o diálogo entre as pessoas é fundamental para toda e qualquer realização.

Dessa forma, ouvimos, discutimos, pensamos, decidimos: o que fazer, como fazer, com quem fazer, quando fazer..., juntos. Todos os/as participantes do projeto mantêm um processo de permanente diálogo e discussão, trabalho que exige abertura para o novo, respeito ao Outro<sup>24</sup> e espírito de colaboração. De tal forma que conceitos como educação formal/informal e (ou) regular não justificam os laços estabelecidos entre as pessoas que deste projetam participam. Assim, adotamos o termo “práticas sociais” para as atividades realizadas junto ao PEF.

Neste artigo pretendemos discutir os conceitos de práticas sociais, cultura e interculturalidade, para pensarmos

---

<sup>24</sup>Para Dussel (s/d), acolher o outro é servir como sendo o outro, ao que denomina “acolhimento da Alteridade”. Por isso o uso do termo Outro, com “O” maiúsculo, por compartilharmos com Dussel (s/d), assim como Fiori (1991, 1986) e Freire (2005a), a ideia de que as nossas realizações e compreensões se dão a partir de nossas relações com as outras pessoas, sendo uns com os outros no mundo, já que o outro com o qual nos relacionamos também faz cultura e história, é o outro com o qual realizamos e pelo qual somos também responsáveis, por isso Outro.

a presença do Funk em práticas sociais realizadas com crianças, aqui particularmente o PEF, nas atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no período de março a julho de 2016, por ocasião do processo de construção-reconstrução do conto moçambicano “A formiga Juju e o professor Moskito” (2014), autoria de Cristiana Pereira, ilustração de Walter Zand.

### **Práticas Sociais: Uma Compreensão**

De acordo com Oliveira et al. (2014), práticas sociais “[...] se constroem em relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla” (p. 33). Os objetivos pelos quais as pessoas se agrupam entre si são dos mais diversos, dentre objetivos comuns, necessidade de afirmações, representatividades e constituição identitárias, dentre outros, sejam de natureza política, social, econômica, cultural, educativa, ambiental, recreativa, religiosa etc.

O ato de se agrupar entre pessoas, grupos de pessoas, traz em si afinidades de características, propósitos, conhecimentos, reconhecimentos, memórias, histórias, afetos, mas também conflitos e tensões, amistosidades e animosidades, gentilezas e desafetos. As pessoas, agrupadas em práticas sociais, deslocam-se num movimento de ir e vir, de acordo com seus propósitos e finalidades. Nesses espaços não há tempo predeterminado ou fixado para a permanência das pessoas; o movimento delas nos grupos é uma constante. Práticas sociais podem criar raízes ou desenraizar, e até mesmo criar novas e outras raízes. Sua existência se justifica pelas vontades humanas que as realizam.

Para pensar práticas sociais no campo da educação, nos remetemos a Larrosa-Bondia (2002), quando trata do par experiência/sentido. Para o autor, “a experiência [é] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, [...] requer um gesto de interrupção” (p. 24). Pensada como território de passagem, lugar de chegada ou espaço do acontecer, “[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”, (p. 24). Essa passividade é feita de paixão, cuja receptividade é anterior, porque a disponibilidade é fundamental e a abertura, essencial. Esse sujeito é então exposto. Mas, participar de uma prática social também não é garantia de exposição. Quem se expõe é porque se envolveu e por isso foi capaz de participar da experiência, por isso é incapaz de experiência quem não se expõe.

Expôr é entregar-se àquilo que nos toca, de onde nos sentimos impulsionados a buscar, empreender e tentar realizar. Mas realizar e realizar-se não são um ato solitário; ao contrário, só nos realizamos na coletividade, *sendo uns com os outros* em Freire (2005). Dessa forma, a convivência não é da esfera de pura escolha e decisão, mas condição básica para compartilhar compreensões e assim ser capaz de pesquisar processos educativos em práticas sociais. Digo convivência e não conviver, porque esta última, investida de sua forma de verbo, pressupõe a intenção; por isso convivência, que é o acontecimento em si, a coisa já acontecendo.

*Com-vivendo* é deixar-se penetrar, é estar próximo a alguém, a algo, situação que requer entrega, respeito, prontidão, método, rigor, e necessariamente os encontros-desencontros, como a proximidade-afastamento, subjetividade-objetividade, paixão-razão, compaixão-responsabilidade, individualidade-coletividade, cidadão-

pesquisador, segundo Silva, D. (2009). E tudo isso num movimento de ir e vir, marcado de humanismo e profissionalismo, necessário ao pensar sobre a partir do pesquisar com.

O espírito de cooperação, colaboração em Freire (2005, p.156), é a característica de toda ação onde predomina o diálogo entre as pessoas, as quais se encontram para a “[...] ‘pronúncia’ do mundo, [...] uma condição fundamental para a sua real humanização”. Esses diferentes modos de convivência e de relações estabelecidas entre as pessoas de uma mesma prática podem desvelar o constituir-se de cada uma delas em meio às relações socioculturais, de onde surgirá um eu enquanto ser-no-mundo, ser ao mundo, um “eu social”, um eu que se abre ao mundo porque está sendo.

Entretanto, Araújo-Olivera (2014), ao se referir à relação do “face a face” na convivência entre as pessoas, nos alerta para a questão de que nessas relações, para que o diálogo se estabeleça como condição fundante de transformação e humanização, é necessário que ninguém esteja em condição de assimetria, um a serviço do outro; ao contrário, não se pode ter qualquer forma de poder estabelecida, é preciso abrir mão, até mesmo daqueles poderes de,

[...] domínio, possessão ou conquista intelectual. [...] Por isso é de relevante importância encontrar caminhos democráticos para dar curso à necessidade da racionalidade do diálogo emancipador, não como doação ou pura cortesia, senão, como destaca Freire, como imperativo radicalmente existencial dos seres humanos (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 65).

Freire (2005) observa que a opressão é “[...] um controle esmagador, é necrófila” (p. 74). O fundamento da

convivência humanizadora e transformadora é aquele que lida com as individualidades, as quais devem ser reconhecidas nas liberdades assumidas de cada um/a das pessoas em meio à coletividade. Aquele que souber bem conviver, conviver verdadeiramente com essas liberdades em comunhão, é pessoa de autoridade, capaz de agir e poder transformar. Para o autor (2005): “Somente na medida em que os produtos que resultam da atividade do ser ‘não pertençam a seus corpos físicos’, ainda que recebam o seu selo, darão surgimento à dimensão significativa do contexto que, assim, se faz mundo” (p. 106).

Seres humanos que somos, seres ao mundo, sobretudo seres de afeto, emoção e percepção, nossa escolha de vida se baseia na situação na qual nos encontramos, numa tentativa de desvelar o que o mundo nos apresenta. Não sendo a cultura a negação da natureza, mas o seu prolongamento, ocupamo-nos de esconder e revelarmo-nos ao mesmo tempo, em busca de sermos o ser mesmo que nos escapa, é o Ser, compreendido como o “local” onde os “modos de consciência” se inscrevem como estruturações, segundo Merleau-Ponty (1994).

Sob esse aspecto e sob tais circunstâncias, há sempre sentidos atribuídos pelas pessoas envolvidas em práticas sociais. Nessas relações, sujeito-prática, há, potencialmente, espaço para o surgimento de revelações e para a emergência dos modos de consciência de cada pessoa envolvida consigo mesma e com sua prática. O esforço para reencontrar o nosso contato com o mundo, suspendendo nossas certezas e afirmações para poder então buscar compreendê-las, tomando as situações enquanto fenômeno daria conta dessa situação? Entregues ao pensamento e à palavra, que se pensam e falam em nós, ambos *logos* de um único sistema, relacionando-nos com o nosso ser e com os outros seres e

com o conjunto do Ser, ficamos então entregues à luz da ambiguidade, da luz e da treva, do visível e do invisível?

Seria a “transitividade de nossa consciência” para Freire (1999, p. 98)? A nossa abertura ao mundo, o expor-se de Larrosa-Bondia (2002), condição de nossa existência? Poderíamos dizer que o processo de tomada de consciência, que ilumina a nossa relação com as coisas e com o mundo, o conhecer-se, seria o gatilho para a nossa transformação? Onde reside a potência do Funk em práticas sociais realizadas com crianças nos dias de hoje?

## **Pesquisar Processos Educativos Em Práticas Sociais**

Ao pesquisar processos educativos em práticas sociais, queremos destacar que esses processos podem estar voltados para a opressão ou para a libertação das pessoas envolvidas. Neste trabalho tratamos de promover e discutir aqueles processos educativos decorrentes de práticas sociais que se fundamentam no princípio da libertação de seus sujeitos, da conquista de autonomia com base no exercício de direitos. Por isso, nos apoiamos em Oliveira et al. (2014), quando acreditam que esse é um exercício de humanizar-se, onde cada um aprende com o outro, já que: “As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades (p. 35).

Oliveira (2009) observa que as práticas de pesquisa em busca de pensar as relações entre as pessoas exigem uma imersão do/a pesquisador/a, implicando uma emersão crítica de onde uma realidade poderá ser desvelada, e o “[...] o pesquisador é aquele que, ao pesquisar, pesquisa-se, num reencontro com sua humanidade” (p. 316).

Como um ato de reconhecimento daquilo que há de muito sagrado entre e com as pessoas, práticas sociais

podem, ou até mesmo não, estabelecer nos atos de troca possibilidades de construção. É no convívio que assumimos duplamente os papéis de investigar e participar, atos que são “dimensões do mesmo agir”, segundo Silva, D. (2009, p. 62). Pela complexidade e por envolver seres humanos, práticas sociais comportam, sim, práticas educativas (FREIRE, 2001).

Para Silva (2011), processos educativos são relações entre pessoas com jeitos próprios de aprender e de ensinar e esses “[...] processos educativos [...] não partem do ensinar para aprender, mas do aprender que não só permite, instiga a ensinar, como supõe o compromisso ético de fazê-lo” (p. 116). Aprendendo e compartilhando o aprendido, novas aprendizagens se desencadeiam ao longo desse caminho, considerado uma leitura para a autora, já que ler é caminhar, escrever, é traçar caminhos.

Convivendo com o outro, temos a oportunidade de construir um olhar que difere daquele olhar que carregamos dentro de nós mesmos, resultado de nossas experiências e compreensões. Em busca de trabalhar e realizar com o outro, juntos, nessa relação de olhares construídos, a convivência pode se tornar mais justa, e o outro deixa de ser um indivíduo e se torna uma comunidade.

Compreendemos que processos educativos não é uma prerrogativa de espaços escolares. Esses podem acontecer em múltiplos espaços. De todo modo, quando acontecem, trabalhos em equipe ampliam, reformam, crescem e transformam as pessoas que estabelecem o ato da troca. Mas isso acontece quando um se prolonga no outro, são as formações democratizantes e com base fenomenológica de Costa (1997), estimuladoras da formação de grupos-sujeitos, onde a dicotomia não tem lugar, tudo é ser humano-mundo. Para Freire (2004), são os “[...] contextos que geram

solidariedade [que] constroem ambientes onde as pessoas se sentem realizadas” (p.13).

Em Kater (2004), encontramos a compreensão de que, enquanto fundamentos de proposição, ação e reflexão, atividades em arte, música e cultura são produtos da construção humana, “[...] cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento como de autoconhecimento” (p. 44). Entretanto, ainda subaproveitamos o elemento formador dessas atividades, quando não nos ocupamos das funções de socialização, integração e produção artesanal e artística da forma satisfatória que essas mesmas práticas podem oferecer e comportar.

Nesse sentido, Oliveira et al. (2014) afirmam: “Nas práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam; assim tem sido em todas as sociedades, ao longo da história humana” (p.35). Além de que, cai por terra a ideia de que processos educativos só acontecem em espaços escolares, já que esses não são os únicos detentores dos meios pedagógicos capazes de educar; muitos são os lugares e acontecimentos com possibilidades de realização de pesquisa em processos educativos decorrentes de práticas sociais, indiferentemente das condições adversas de nascimento e crescimento de cada uma das pessoas que participam dessas práticas.

Em educação musical, são muitas as práticas sociais que acontecem nos mais diferentes espaços, seja nas ruas ou nas praças, nas igrejas ou escolas de bairros periféricos ou centrais, habitados por pessoas de quaisquer religião e classes sociais. Enfim, a música faz parte da vida das pessoas, seja com base na escuta ou em sua prática, de todo modo estamos incondicionalmente sujeitos à sua força e potência.

## **Práticas Sociais e Processos Educativos em Educação Musical**

São várias as pesquisas na área de educação musical (SOUZA, 2014; JOLY, MARTINS, OLIVEIRA, 2011; KLEBER, 2006; KATER, 2004) que discutem os processos educativos com base na cultura e música do dia a dia das pessoas. Sem perder de vista essa perspectiva, há muito que avançar, no sentido de que é necessário discutir e aprofundar as compreensões que temos do que seja essa aproximação do universo musical dos estudantes, com vistas ao crescimento pessoal e musical de cada um/a.

Não se pode confundir aproximação com banalização de saberes, principalmente em um mundo onde a televisão ocupa espaço primordial na vida das pessoas que, sem saber muito bem o porquê, sentem-se atraídas e motivadas a fazer e reproduzir o que a telinha nos oferece.

Sempre incomodada com a postura professoral, e, por conseguinte autoritária, de decisão de repertório musical e programas de ensino sem a participação de quem o realiza, nesse caso o/a estudante, mesmo que esse professor/a assim o faça por atitude repetitiva de um ensino conservador ao qual está submetido tanto pelo processo de formação quanto atuação profissional, coloco-me a pensar sempre mais e profundamente a respeito das diferentes músicas do mundo e metodologias aplicadas. Pensamento esse que se põe a buscar maneiras de integrar diferentes áreas do saber, tais como música, artes em geral e literatura, considerando-se os mais diferentes espaços capazes e potentes para promover a educação, que não sejam apenas as escolas especializadas em música.

Educadores/as considerados grandes representantes da educação musical que transitam entre música, cultura e educação, formação técnica e formação integral e social, como Koellreutter (s/d, 1996), Schafer (1991, 2011) e Paynter (1972), já se posicionavam com firmeza e rigidez desde a década de 1940 em relação ao ensino musical tradicional, considerado por muitos como um ensino voltado para o estudo da teoria e da técnica, da pura instrumentação musical, especialmente daqueles considerados bem dotados musicalmente, os virtuosos da música.

Em contato com os documentos escritos por Koellreutter, mais especificamente no Manifesto III de 1946, ou Declaração de Princípios (*in* KATER, 2001), os quais antecedem em quase quarenta anos as afirmações de Schafer (1991, 2011), observamos que o pensador, compositor e professor Koellreutter já preconizava a necessidade de questionar e motivar os alunos a não fazerem sempre o mesmo, perguntando-se incessantemente o “Porquê?”. Além de se posicionar em relação à necessidade de instituir o pensamento crítico; questionar o que se aprende, lê, vê, ouve; relacionar as diferentes áreas do conhecimento, interligando-as e estabelecendo paralelos, construindo novos conhecimentos; aprender com os estudantes o que ensinar.

Koellreutter (1996) acreditava que o ensino deveria ir além das possibilidades já existentes, num ritmo incansável de procura, em tempos e lugares onde a imaginação criativa ocupasse espaço primordial e os “vários ramos da educação artística” não fossem aprendidos e ensinados de forma independente, sem manter relações entre si

Ainda, o autor (s/d) advoga por uma educação e ensino musical onde as pessoas que os representam e dão voz assumam a função da tarefa de transformar, transformar “[...] critérios e ideias artísticas numa nova realidade resultante de mudanças sociais” (p. 3). Princípios esses considerados

potentes na condução da compreensão da necessidade de uma “arte aplicada”, compreendendo-se por tal como sendo um “[...] complemento estético aos vários setores da vida e da atividade do homem moderno” (p. 3). Entretanto, para isso é preciso profissionais em música preparados profissionalmente e pessoalmente, sobretudo para “[...] colocar suas atividades a serviço da sociedade” (p. 3).

Para Koellreutter (s/d):

[...] não se deve esquecer que a rapidez com que evoluem as ciências e a tecnologia em nosso tempo, dificilmente permite acompanhar o desenvolvimento e a transformação da mentalidade e dos hábitos intelectuais e psíquicos dos nossos jovens, pois, desde cedo, estes chegam a conhecer e, principalmente, a viver fenômenos sociais e manifestações culturais que são desconhecidos à uma grande parte dos professores, por não pertencerem à esfera de experiência destes últimos (p. 3-4).

Passados cerca de setenta anos, ainda nos debatemos em relação a uma política educacional em música que faça jus aos escritos de Koellreutter (s/d), que assegure a todos/as o direito de oportunidades (mesmo em face à implementação da Lei nº 11.769/2008, que dá obrigatoriedade ao ensino de música nas escolas), que considere, na efetividade das ações empreendidas e realizadas, a música como produto da vida social e expressão real da sociedade de uma época e sua cultura. De toda forma, parecemos míopes em relação às tantas mudanças e transformações às quais estamos expostos, mediante tantas necessidades que ainda se fazem sentir na Educação Musical.

Paynter (1972) defende a educação da sensibilidade como prerrogativa de toda educação. A experimentação de ideias e materiais, ao contrário de simplesmente cumprir com regras já estabelecidas, os processos de criação integrados à escrita musical, as artes visuais, o teatro, a dança e toda e qualquer atividade do quefazer musical devem oferecer e ampliar o campo da autorrealização. Isso incrementará nossa sensibilidade ao redor do mundo e educará parte de nossa inteligência, a qual tem a ver com a sensibilidade. Educar a sensibilidade é a primeira de todas as educações, porque sem ela tudo o mais se torna vago e de escasso valor.

A educação do sensível, com base na criatividade a partir da descoberta de cada pessoa envolvida em determinada atividade, se constitui base conceitual na pedagogia de Paynter, do fazer musical criativo; da presença da música contemporânea nas salas de aula de música; da educação musical com vistas à educação integral; das vivências musicais através da criação, execução, audição. No entanto, ainda hoje se faz precária a atuação profissional com base em tais princípios, necessidades e exigências, sobretudo quando pensamos no processo de formação profissional. Além de que, ainda hoje sentimos falta de estudos e reflexões na área da educação, seja por falta de curiosidade ou carência de oportunidades.

Há de se considerar ainda que, mesmo em face à nossa capacidade crítica e reflexiva das ações por nós planejadas e realizadas, aprendemos em comunidade, interagindo em convivência. Aprendemos junto ao outro, sendo uns com os outros no mundo.

Para Schafer (1991):

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender

e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deve ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças (SCHAFER, 1991, p. 282).

É preciso buscar compreender as tantas comunidades de aprendizes, pessoas de cultura, nesta época de tanta novidade, além de reconhecer a coexistência de diferentes culturas e diversidade de manifestações culturais que, num país como o Brasil, costumam estar presentes em um mesmo espaço, podendo dialogar e serem respeitosamente tratadas por meio de uma intencionalidade organizada e de modo educativo.

### **Pensando Cultura em Diferentes Concepções**

O termo cultura, em suas diferentes concepções, pode significar unidade e conflito. Como unidade pode representar os diferentes modos de vida, hábitos, crenças e costumes de um povo; e como conflito pode justificar uma complexa rede de busca de identidades, seja de ordem social, política, religiosa, cultural. Não sendo pretensão a categorização do termo, o que nos propomos a fazer é pensar “cultura”, tendo em vista a dinâmica em que se encontram as pessoas na atualidade, subentendidas as reivindicações de classes sociais, principalmente aquelas consideradas marginais; as diferenças religiosas e os limites territoriais, ao que podemos chamar de uma criação e convenção humanas; os avanços tecnológicos; o acesso aos bens de consumo; a globalização, considerada uma forma de imperialismo econômico e uniformizadora da cultura. Tudo isso de modo a considerar que cultura é a identidade maior de um povo, de uma época

que evoca o passado, porque guarda em si épocas anteriores, e que, ao mesmo tempo, afirma e contradiz, anunciando o futuro.

Buscar etimologicamente a origem do termo “cultura” pode nos orientar no sentido de tentarmos refletir sobre a própria história do homem/mulher no mundo, o “estar sendo no mundo” de que trata o educador brasileiro Paulo Freire (2005, 2008), porque é neste movimento que se faz e se constrói cultura, fruto da ação do ser humano no mundo pela sua capacidade de poder intervir, e por isso transformar.

Para Freire (1967) o ser humano não se reduz “[...] tão somente a uma das dimensões de que participa - a natural e a cultural - da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor” (p.41). Interferindo na natureza, o ser humano a modifica, transformando-a, porque é capaz de criar e recriar sempre. Essa criação, que é produto da ação do ser humano na natureza, é a cultura.

Cultura é toda criação humana, assim:

A cultura como o acrescentamento que o homem [mulher] faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’. A democratização da cultura - dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem [mulher], afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não

de mero e permanente objeto (FREIRE, 1967, p. 108).

Entendemos que Castiano (2000) compartilha as ideias de Freire (1967), quando afirma que cultura é a “segunda natureza” do ser humano; ainda, que cultura é o “[...] processo da criação de formas de conhecimento, das técnicas e de formação de habilidades que visam garantir que o ser humano possa viver, procriar-se e educar aos seus sucessores, enquanto seres humanos” (p. 220-221). Cultura como a “[...] *experiência crítica* que o homem [mulher] faz com a Natureza circundante e com os outros seres humanos e sociedades” (p. 221).

Em Brandão (2002):

[...] se esta vida se compõe de relações ativas entre tipos de pessoas, a cultura é o resultado material (objetos) ou espiritual (valores) de tais relações. Uma esfera de sua realização, mas não uma dimensão de sua própria dinâmica. É ‘aquilo’ em que o homem transforma a natureza ao agir sobre ela de modo intencional, ao mesmo tempo em que é o repertório de crenças, ideias e valores que atribui ao seu trabalho e às suas derivações materiais, sociais e espirituais. Definida como complexos de objetos de uso e de troca e como significações de relações entre objetos, ou entre valores, a cultura é um epifenômeno (p. 117).

Cultura compreendida além dos objetos aos quais se refere e das crenças e valores desses objetos, mas cultura no sentido da significação das ações da vida social e do trabalho que envolve tais objetos e seus valores para as pessoas que participam, em relações diretas e recíprocas, de trocas e

modos de vida, num processo dinâmico, múltiplo e inesgotável; por isso a dimensão ideológica da cultura.

De acordo com Bosi (2008), a palavra cultura é de origem latina (do particípio futuro do verbo “colere”). Sua primeira acepção estava associada às atividades de agricultura, significando “aquilo que deve ser cultivado”. O sufixo latino (-ura) é uma desinência de futuro, que dá ideia do que vai acontecer. Em contato com os gregos, os romanos conheceram a palavra “Paideia” (conjunto de conhecimentos que se devia transmitir às crianças – paidós, daí Pedagogia), que é a “maneira de levar a criança ao conhecimento”. Assim, ultrapassando a noção material de “aquilo que deveria ser cultivado”, a palavra cultura passou a ser usada para designar um conjunto de ideias, valores e conhecimentos, atribuições que iam além da vida agrária e que, de certa forma, implicavam tanto o passado quanto o futuro.

Na defesa de que somos uma comunidade de aprendizes, com base na convivência sensível, pensante e argumentativa das noções que se tem dos elementos de cultura e suas intersecções, bem como conhecimentos e experiências, é que buscamos organizar e compor o que chamamos de prática social. Como nada germina em solo infértil, é preciso aprender e ensinar a partir das coisas que acontecem no dia a dia das pessoas, nas ruas, praças, clubes, igrejas, escolas, já que não somos como vasilhames vazios a serem preenchidos. Seres humanos em processo de formação e constituição, somos a nossa própria história, onde cada um de nós tem seu jeito próprio de ser e de compreender as coisas e o mundo, as coisas no mundo, “sendo uns com os outros”. O saber não é da ordem de “um sabe” e “o outro não sabe”. Todos sabem. O que é preciso é problematizar o saber de senso comum, por isso os termos “leitura do mundo” que precede a “leitura da palavra”. É o “saber de experiência

feito” de Freire (1999, 2005, 2008), compreensão que cada pessoa tem de si mesma no mundo e sua explicação dessa presença.

Em Giroux e Simon (1995, p. 97) encontramos a compreensão de que a cultura popular é uma força potente na formação e visão de estudantes, de tal forma que é preciso “[...] tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. A cultura popular e a pedagogia representam terrenos importantes de luta cultural. Para os autores, a eficácia daquilo que fazemos está na nossa forma de pensar e agir criticamente, articulando os vários e diferentes trabalhos culturais aos mais diferentes ambientes, porque qualquer “[...] prática que intencionalmente busque influir na produção de significados é uma prática pedagógica” (GIROUX e SIMON, 1995, p. 115).

Já em McLaren (1991), cultura é representada em seus diferentes eventos por uma “ação ritual”, fundamentando-se por rituais, os quais se relacionam entre si e seus sistemas, não como camisas de força, mas como “dobradiças da cultura”, verdadeiros sinalizadores de atividades reveladoras de uma rede de significados simbólicos. Até mesmo o conhecimento é sempre um “[...] estilo de consciência, conteúdo e forma cultural” (p. 314), não se dissociando dos fatores de cultura. Ainda, “A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é cultura somatizada – cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles” (p. 73).

Para McLaren (1991, p. 328), defensor de uma teoria de análise cultural, ao tratar da importância da cultura na vida de estudantes aorianos de uma escola pública canadense, observa que as formas de cultura validadas por esses estudantes não são formas quaisquer, mas aquelas aprendidas, usadas e renovadas nas ruas, “sentidas” e “vivas” em lugares mediados por investimentos afetivos, com possibilidades de aprendizagens significativas. Por isso,

o termo “cultura de esquina de rua”, explicando assim a diferença entre cultura oficial e cultura informal. A cultura oficial seria aquela aplicada em sala de aula através dos currículos, metodologias, regras e gestos, “dimensão digital da aprendizagem”, enquanto a cultura informal seria aquela relacionada ao dia a dia das pessoas, cultivadas nos lugares comuns, nas “esquinas de ruas”, verdadeiros investimentos afetivos. Nas ruas, os símbolos não são desligados de seus referentes, eles se ligam a objetos e situações, se conectam com a vida.

É preciso mais que nunca se pensar e buscar compreender a dinâmica das diferentes formas de cultura, sua presença na vida das pessoas e nos espaços frequentados e vividos por essas pessoas. Não se pode subestimar a cultura e os significados que ela promove e por isso representa, porque não há ser humano que não se constitua em meio às formas de cultura, bem como da história e sociedade. Entretanto, essa necessária “alfabetização cultural” não pode prescindir de valiosas orientações, as quais não devem ser “endossadas sem qualificação”, conforme recomenda McLaren (1991, p. 339).

Estamos vivendo em uma época de amplas mudanças, “mudanças estruturais” que, segundo Hall (2006), acabam por abalar os referenciais que davam ao indivíduo a sensação de estabilidade no mundo social. As identidades no mundo moderno estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas e fragmentadas quando perdemos a noção e o sentido de nós mesmos. As ideias que tínhamos já consolidadas de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as chamadas “paisagens culturais” de Hall (2000), não nos servem mais como referenciais, enquanto pistas de sólidas localizações como indivíduos sociais.

Para Hall (2006), as coisas mudaram, precisamos nos adequar e criar um novo jeito de ser e de se situar no mundo.

Aquele que estiver indiferente à pluralidade e complexidade dos contextos contemporâneos muito pouco ou quase nada poderá contribuir com os processos de formação e educação de crianças, jovens e adultos nos dias de hoje. Não há lugar para posturas rígidas, dualistas e dogmáticas. É preciso abertura ao “novo”, ao novo que se instaura, mesmo que por movimentos de militância políticos, sociais, culturais.

Neste artigo, lidamos com o novo na prática social realizada junto ao PEF, compreendida como sendo uma prática dialógica intercultural, lugar de construção-reconstrução de aprendizagens. Lugar onde ninguém manda e ninguém obedece em meio aos conflitos inerentes ao processo de convivência das diferentes culturas musicais. Lugar de prevalência da noção de poder compartilhado de escolha e decisão das pessoas que dessa prática social participam.

De uma concepção monocultural, da metade do século XX nos Estados Unidos, testemunho de um modelo assimilacionista cuja referência era a do homem branco de origem anglo-saxônica e protestante, avançamos ao modelo integracionista, de voz e direito no espaço marginal. A configuração da dinâmica social passa então do universo econômico político tradicional para a “[...] dimensão cultural, os símbolos e valores transformam-se em seus principais vetores” (SEMPRINI, 1999, p. 121).

Autores/as como Gonçalves e Silva (2003), Semprini (1999) e Candau (2008) usam o termo multiculturalismo para se referir a esse movimento. Gonçalves e Silva (2003) se preocupam com o papel político do movimento e da importância de seu contexto. Para ambos, esse movimento não nasceu no campo da educação, mas nas expressões artísticas enquanto reivindicações, vindo a invadir os campos educacionais posteriormente, em atendimento a uma minoria que exercia poder e influência, em busca de direitos de

igualdade e equidade. Além de que, esse movimento representava “[...] um terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e social, bem como da política da diferença” (p. 112).

Candau (2008) reforça tais preocupações, quando diz que este movimento não nasceu nas universidades, mas nas ruas, a partir de manifestações organizadas pelos grupos sociais discriminados e excluídos, de tal forma que a integração desse movimento e sua discussão com a universidade apresentam-se frágeis. Para a autora há diferentes abordagens multiculturais, e, assim, destaca três perspectivas, as quais considera fundamentais: multiculturalismo assimilacionista (busca de integração social com prevalência da cultura hegemônica), multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural (reconhecimento de comunidades culturais homogêneas e seu isolamento), multiculturalismo aberto e interativo (reconhecimento do “outro” a partir do diálogo e convivência).

Nesse contexto, os meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, assumem importante papel nos anos 1960, quando divulgam modos de ser e de viver das pessoas, que até então pouco sabiam umas das outras. Esta informação circulada não chegou a homogeneizar as diferenças, mas fez garantidas a sua notoriedade e a conscientização de sua existência. Mais que um espelho, os “[...] meios de comunicação tornaram-se um lugar onde se elaboram, se negociam e se difundem os discursos, os valores e as identidades [e] ao ‘oferecer’ uma apresentação multicultural da sociedade, os meios de comunicação contribuem para sua definição” (SEMPRINI, 1999, p. 124).

A televisão provocou uma corrida para o controle dos símbolos bem como para os mecanismos que possibilitam

garantir a referência destes; o poder discursivo torna-se um desafio nas sociedades onde crescem o individualismo e o subjetivismo. As pessoas passam a buscar equivalências, se confrontando ou se misturando aos diferentes modos de ser e de viver divulgados pela televisão. Sua abrangência alcança dia a dia mais lares. Invadindo casas, provoca uma mudança de gostos e hábitos, seja nas músicas ouvidas e dançadas, nas maneiras de se vestir e comportar; de todo modo incita ao consumo e ao desejo sem limites e desenfreados.

Como meio de comunicação social de grande abrangência e força, a televisão vem se tornando um poderoso instrumento de venda e comercialização de produtos que, lançados no mercado, despertam interesse nos consumidores culturais. A cultura desse modo é compreendida como espaço mediador do comércio e da imposição de gostos e jeitos de viver, e as técnicas usadas em sua divulgação são de forte atração, apelo e sensibilização. Podemos dizer que há uma circularidade entre culturas, na qual a televisão constitui-se em um forte e potente agente, embora a escola ainda seja um lugar privilegiado, mas não detentora do “monopólio da educação”, como observa Castiano e Ngoenha (2005). Entretanto, Martinoff (2010) faz a ressalva de que, quando o assunto é música, aprende-se mais na televisão do que nas escolas.

De acordo com a literatura estudada, há tanto quem condene quanto quem defenda a televisão, ensinando coisas ruins ou, simplesmente, ensinando, modificando os fatores de cultura. Nesse sentido, Brant (2005) observa que a “[...] TV tem papel fundamental na formação da identidade e dos hábitos de consumo cultural brasileiros, por ser o vínculo de maior penetração da sociedade” (p. 35). Como meio de comunicação social se “[...] caracteriza pela comunicação de um para com ‘n’ indivíduos” (p. 37) e sem pedir licença para

entrar nas casas, ela, a TV, ocupa espaço e exerce importante papel na cultura, devastador ou não, mas de todo modo trata-se de forte agente de comunicação. Nesse sentido, concordamos com Brant (2005), quando diz que deveríamos inserir a palavra “cultura” no trinômio “educação-segurança-saúde”.

### **A Interculturalidade, Multiplicidade de Conhecimentos em Permanente Construção**

Para Castiano (2000), pensador moçambicano, interculturalidade pode ser compreendida como sendo um “[...] conjunto de atitudes e predisposições necessárias para um envolvimento mútuo de dois ou mais sujeitos na troca das suas experiências subjectivas, críticas e por si vivenciadas (enquanto indivíduos ou grupos sociais) com os outros” (p. 221). Essa é uma compreensão em que não pode haver juízo nem ação que comportem a ideia de dominação e subjugação, situação onde um manda e outro obedece, lugar de culturas hierarquizadas por uma estrutura de poder, cujos valores estão subjacentes. Ao contrário, subjaz a noção e possibilidade de troca a partir do diálogo, de predominância do debate entre culturas e em cujo debate nenhum ser humano seja portador de “declaração de inferioridade”.

Em relações como essas, há a necessidade premente de identificação de cada sujeito envolvido, que deverá se colocar de acordo com seu ponto de vista, que é diferente do outro com o qual se relaciona. O confronto no diálogo torna-se uma exigência, condição de aprendizados e trocas mútuas, oportunidade de “[...] destacar os pontos críticos individuais sobre o mesmo assunto e pô-los em debate”, segundo Castiano (2000, p. 239). Trata-se, portanto, da individualização da fonte de elaboração de um determinado saber.

Observados os temas e problemas comuns à sociedade atual, todos/as somos “fazedores” de conhecimento. Em diálogo circular, de acordo com Castiano (2000), os conhecimentos devem resultar dos atos de troca entre as pessoas, sem que umas sejam tratadas como fontes primárias para recolha de dados, e outras como “interlocutores válidos” no diálogo intercultural. A intersubjetivação e a criação de espaços para sua realização são fatores fundamentais para o acontecimento da interculturalidade, cuja base é fundada nas trocas e aprendizados advindos das tantas possibilidades de diálogos abertos, críticos e autocríticos, mas, sobretudo, de respeito ao outro e sua cultura.

Ao tomarmos o conceito de interculturalidade para nos ajudar a pensar a presença do Funk na prática social realizada junto ao PEF, consideramos as várias possibilidades de construção/criação/realização/elaboração de atividades musicais em diálogo com diferentes culturas. Com base em nossas experiências e estudos, situações como essa não são comuns de acontecer. Em geral, seja nas escolas ou em outros espaços de educação, há sempre a escolha e decisão pelo estudo e tratamento de determinado tema em detrimento de outro, de modo que uma cultura se sobreponha a outra. Em geral, as decisões pouco ou quase nada atendem às pessoas que se encontram em posição de desfavorecimento social, político e cultural.

Nessa luta de desigualdade, realidade que é fruto de nossa história, grande parte da população fica à margem da sociedade e das possibilidades de acesso aos meios fundamentais de uma vida de qualidade, tais como saúde, moradia e educação, sem se esquecer dos fatores de cultura, constitutivos da identidade. Como forma de luta por essas desigualdades, na década de 1960 no Brasil, muitos grupos se mobilizaram para conseguir uma educação popular que

atendesse as pessoas em suas necessidades e formas culturais nascentes.

Tais movimentos foram interrompidos com a ditadura militar em 1964, quando se implantou a cultura do medo, que começou a ser quebrada em finais dos anos 1970. A partir daí é que surgem as reivindicações de classe, gênero e etnia. As pessoas se mobilizam na formação de grupos de discussão e articulação de ideias, direitos e objetivos, a partir da tentativa de fazer valer, de prevalência da diferença e identidade de cada uma delas. Nessa perspectiva da diversidade e das relações culturais é que se encontra na América Latina e no Brasil o fundamento mais fecundo para o enfoque de uma educação intercultural.

Na contemporaneidade, a complexidade das relações humanas fica, dia a dia, mais acentuada. Não há lugar para o monocultural, baseado na existência de um conhecimento e cultura universais. Frente ao reconhecimento da diversidade cultural e da convivência de cada grupo conforme sua identificação cultural, a multiculturalidade permite pensar sobre as minorias, mas também cria possibilidades de sua fragmentação. Ilhadas em guetos, essas minorias são ainda mais discriminadas pela sociedade.

Dessa forma, entre o monocultural e o multicultural surge a perspectiva intercultural, uma luta contra os processos de exclusão social. Entretanto, ao mesmo tempo em que se reconhece o sentido e a identidade cultural de cada grupo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. No campo da educação, trabalhos nessa perspectiva mostram-se capazes de promover ações compartilhadas que, a partir da cooperação e crescimento mútuo, oferecem espaço para uma relação crítica e solidária.

Neste mundo tão plural e diverso, com tantas informações e formas de acesso, bem como facilidades de comunicação e deslocamento, as pessoas que têm melhores

condições sociais acabam se relacionando com maior frequência e intensidade com esses meios, ampliando suas experiências e possibilidades de conhecimento. Entretanto, isso implica em uma multiplicidade de modelos, o que pode provocar incômodo, desconforto, insegurança, vulnerabilidade, ou simplesmente contrariedade entre as pessoas que compartilham as mesmas atividades. Em práticas musicais, por exemplo, tal situação se aplica à escolha e decisão de repertório, tendo em vista as possibilidades de sua aquisição e acesso, já que, além de lojas e livrarias, rádios, aparelhos de som e televisão, temos hoje a internet, abrigo virtual de arquivos de sons, imagens, textos e partituras musicais.

Dessa forma, cresce dia a dia a variedade de modelos educacionais. Há de se lembrar, como nos alerta Fleuri (s/d), que a própria formação do povo brasileiro é resultado de um “encontro/confronto”, tendo em vista o colonialismo e migrações, dominação e convivência, um sincretismo que inclusive provocou perda de identidade cultural e de onde resulta o acobertamento de muitos conflitos nas relações interculturais, já que no Brasil existe um “fechamento ao diferente”, uma dificuldade em conviver com o diferente. Diferença não é obviedade cultural, mas construções históricas e culturais. É preciso “[...] proporcionar meios para promover a formação da autoconsciência – e, portanto de ‘presença e ação’ – em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos)” (p. 50).

Na interculturalidade reside a dialética identidade/alteridade. Ao mesmo tempo em que se deve tomar consciência das diferenças identitárias, é preciso se articular com os diferentes em busca de pontos de vista comuns. Atitudes como essas podem estimular uma maior coesão e força nas lutas internas e, ainda, aumentar a capacidade de integração e emancipação. Se somos um país

mestiço, não no sentido conservador, mas na perspectiva revolucionária, como já dizia o filósofo francês Michel Serres (1993)<sup>25</sup>, deveríamos ter a capacidade da aprendizagem da mestiçagem, da acolhida do diferente. Assim, constituir uma educação que acolhe a diferença, questão que ainda hoje se apresenta como uma dificuldade entre nós brasileiros/as.

Um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural foi a “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais” da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1978, no sentido de reconhecer os processos de dominação aos quais os povos estavam submetidos, os direitos aos quais estaria sujeitos, a existência de diferentes culturas e a contribuição de todos os povos. Nessa mesma ocasião, na Europa, decidiu-se tratar as questões referentes à entrada dos estrangeiros nas escolas, adotando-se uma perspectiva unificadora onde a convivência teria maior importância.

O termo interculturalidade nos parece apropriado, enquanto fundamento teórico que dá a ideia de livre arbítrio, de direito garantido à escolha e decisão em relação às pessoas de nossa convivência e interação, de nossa vontade de viver junto, e não de uma convivência entre diferentes culturas em busca de identificações identitárias, mas sem a necessária interação (multiculturalidade, pluralidade) ou a presença de elementos comuns, transversais, em diferentes culturas (transmulticulturalidade).

---

<sup>25</sup> Sugestão de leitura: SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

Encontramos em Candau (2008) a compreensão de que práticas sociais baseadas na interculturalidade são permeadas de conflitos e negociações (culturais e sociais). Nelas não há transmissão de um conhecimento acabado e imutável, mas uma multiplicidade de conhecimentos que está em permanente construção pela própria diversidade cultural das pessoas envolvidas, as quais têm resguardadas as suas diferenças e pertencimentos identitários nas relações estabelecidas.

Na perspectiva da diversidade cultural e interação, as pessoas que participam de práticas sociais podem fundir ideias, habilidades e experiências, essas já realizadas ou ainda por realizar, um verdadeiro caldeirão cultural, segundo Barbosa (2013), onde os componentes se interagem criando o novo a partir da convivência criativa e dialógica. Em Coppete (2012) seria “[...] um processo permanente e inacabado, fortemente marcado pela intenção de promover relações democráticas e dialógicas entre grupos e culturas diversas, [...] [sem se] isentar de sentido crítico, político, construtivo e de transformação” (p. 241). Com ressalvas, entretanto, já que essas formas cooperativas e criativas de interação não podem correr o risco de estabelecer novos modos de dominação e subalternização.

Na prática social do PEF, enquanto colaboradores e pesquisadora, respeitar e ouvir o outro e construir coletivamente mostraram-se como condições fundantes, sem as quais não seria possível alcançar os propósitos estabelecidos. Em trabalhos interculturais, as atitudes de respeitar e ouvir uns aos outros são ultrapassadas pela condição de ser capaz de interagir, já que, sem a devida interação, ainda de forma cooperativa e criativa, nada acontece e nada se realiza.

Cabe ressaltar que em meio à convivência e interação, as pessoas não estão ali para aprender umas com as outras a

cultura e as músicas de cada uma delas, mas, juntas, construir um repertório comum compartilhado de novas aprendizagens e entendimentos, sentidos e significados, onde cada pessoa envolvida seria reconhecidamente um sujeito em situação.

Uma relação intercultural para Fleuri (s/d) seria,

[...] uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas *identidades culturais diferentes* [...] A educação intercultural se configura como uma pedagogia do *encontro* até as últimas consequências, visando a promover *uma experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum *de conflito/acolhimento*. No processo de ambivalência da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final (p. 53-54).

Para que uma relação intercultural aconteça, é preciso que cada pessoa envolvida participe ativamente, procurando, de modo estratégico, formas de abordar os encontros e conflitos culturais, sob os diferentes pontos de vista, temáticas e metodologias, recursos pedagógicos, em busca da constituição de novos modos de convivência e interação das diferentes culturas, valorando e produzindo conhecimentos, sem, entretanto, perder de vista as individualidades de cada uma e o contexto dessas individualidades. Ficam resguardados cada pessoa e seu contexto, de onde emergem metacontextos, de tamanha complexidade e significação.

Nesses metacontextos, as diferentes subjetividades de pessoas e de grupos de pessoas entram em jogo, interagindo e transformando-se mutuamente. As individualidades não são anuladas em função da coletividade, mas discutidas e negociadas, acrescidas umas das outras da individualidade de cada um; uma verdadeira “[...] articulação entre diferentes contextos subjectivos, sociais e culturais”, segundo Fleuri (s/d, p.60), que se dão inicialmente no nível individual, depois no coletivo e finalmente no nível intercultural.

Ademais, processos educativos só acontecem em contextos educativos, os quais precisam ser criados e desenvolvidos. Não estão à nossa volta, soltos e disponíveis por aí em quaisquer lugares. Aprender é inventar um jeito de dar certo, dar certo naquilo que se propõe a fazer com quem se dispõe a realizar. É ver pela própria ótica, ver também pelas lentes do outro e depois voltar-se à sua visão, agora ampliada naquilo que o outro é, pensa, acredita, pode e deseja. Quando isso acontece, não há meio termo, mas “encontro”, possivelmente encontro criador e transformador, resultado da procura deliberada de cada um, e não de promessa descumprida.

Práticas interculturais lidam com a diversidade de pessoas e suas culturas, promovem diálogo entre essas pessoas numa atitude de cooperação e solidariedade. Para Barbosa (2013), na flexibilização de gostos e juízos, as informações que temos de outras culturas tornam-se aspectos relevantes no processo de interação entre as pessoas, de modo que os horizontes de cada um se ampliem em meio à diversidade cultural. Estes são os lugares de muitas culturas, “entrelugares”, onde ninguém manda e ninguém obedece. Juntas, entre conflitos e acolhimentos, as diferentes pessoas realizam, desafiam a si mesmas em uma convivência criativa e produtiva, transformadora, porque capaz de potencializar o ser mais de cada um.

Para Copette (2012),

[...] é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais. Esses fatores remetem à sensibilidade no exercício da docência na medida em que afeta a diversidade, a alteridade, o cuidado, a afetividade, a capacidade criadora, entre outros aspectos que envolvem as ações humanas (p. 244).

A interculturalidade não deixa de ser uma negociação cultural, porque ela se dá na convivência de pessoas e grupos de pessoas de diferentes classes, etnias, religiões, gêneros. E é justamente nesse enfrentamento dos conflitos decorrentes da assimetria de poder, existente entre os diferentes grupos, que a interação significativa acontece. O poder perpassa e abarca até mesmo as condições materiais de acesso aos bens de consumo e possibilidades de contato e comunicação. Uma pessoa, por exemplo, que não tem acesso a livros, museus, mostras de artes e exposições, mídias e tecnologias, produções audiovisuais, visitas e excursões, não pode deixar de se colocar, de expor suas ideias e pontos de vista diante daqueles que têm acesso a esse tipo de bens, o que não é por sorte, mas pelas condições históricas de assimetria social a que estamos sujeitos.

Atividades interculturais são marcadamente relações de troca e reciprocidade. Resguardadas as diferenças, a ideia de unidade não as anula, mas faz das diferenças fator de potencialização do desenvolvimento de cada um. Espaços interculturais, que têm na convivência e interação suas

características fundamentais, estão diretamente correlacionados e dependentes da afetividade que neles se promove, condição que dá maior liberdade para a colocação e auto expressão de ideias e sentimentos de seus integrantes. O compromisso de cada um é premissa básica em atividades interculturais, práticas pedagógicas como política cultural, e por isso seu caráter propositivo e não apenas denunciativo.

Atuando em ação conjunta, experienciando por desejo e não por imposição, as emoções são significadas por meio de saberes, valores e sentidos que cooperativamente se dão a partir do trabalho de construir, compartilhar, realizar com o outro. Em Barbosa (2013), um verdadeiro caldeirão de culturas, já que “[...] cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural” (p. 222). Espaços como esses podem comportar a emancipação crítica e desconstrução das subalternidades, processos de luta contra a discriminação e subordinação de classe, religião, cor/etnia, saber, poder e valor.

Práticas sociais baseadas na interculturalidade, compreendidas como sendo uma construção conjunta – onde as diferenças e pertencimentos identitários são resguardados e cujas relações são permeadas de conflitos e negociações (culturais e sociais) – não promovem uma educação de mão única, de transmissão de um conhecimento acabado, imutável e formal; ao contrário, dão lugar a uma multiplicidade de conhecimentos em permanente construção, mutáveis e dinâmicos pela própria diversidade cultural das pessoas envolvidas.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que alguns autores usam o termo multicultural com compreensões semelhantes ao termo interculturalidade, conforme apresentadas as ideias de Castiano (2000), Copette (2012) e Fleuri (s/d). Para Gonçalves e Silva (2003), por exemplo, a multiculturalidade é como um jogo das diferenças, cujas regras são definidas

nas lutas sociais por atores e grupos que experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior de sociedades cujos contextos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes.

Nesse sentido, Freire (2008) afirma que a multiculturalidade não se trata da:

[...] justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada uma "para si" (...) A tensão necessária permanente, entre as culturas na multiculturalidade é (...) a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo "cansaço existencial", pela "anestesia histórica" ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se (p.156).

## O Funk Como Fenômeno Social

Neste artigo, nos propomos a discutir a presença do Funk na prática social do PEF, realizada com crianças de uma escola pública estadual, em idade entre nove e doze anos. Para tal, apresentaremos a seguir uma discussão sobre este estilo, compreendido como sendo um novo jeito de ser e de viver, já que, no Brasil, o movimento da cultura Funk é bastante divulgado nas páginas eletrônicas, com uma adesão cada vez maior de seus seguidores, em geral pessoas jovens e de periferia das cidades, grandes ou pequenas. Com mais de duas décadas de aparecimento, o Funk é tema e assunto de interesse de estudiosos (PALOMBINI, 2009; DAYRELL, 2002; HERSCHMANN 2000; VIANNA, 1988), além de cineastas e documentaristas.

Nas versões raiz, melody, proibidão, consciente, gospel, montagem e ostentação, tanto o cinema quanto o vídeo tentam atualmente documentar esse estilo de música, uma cultura que promove intensa movimentação. Dentre filmes e documentários, citamos: “A Batalha do Passinho”, de Emílio Domingos; “Esculacho”, de Marcelo Reis; “Favela ontheBlast”, de Leandro HBL e Wesley Pentz; “Funk Ostentação”, documentário de Kondzilla e o documentário acadêmico “Funk Ostentação”, de Sidney Mariano, além de “Funk Rio”, de Sérgio Goldenberg.

Para Palombini (2009), o Funk carioca é o principal fenômeno musical brasileiro na atualidade. Ponto de intersecção entre distintas camadas sociais, lugar onde diferentes personagens se misturam. Uma cultura capaz de interagir pessoas, linguagens e estéticas, sem, entretanto, conseguir ser uma cultura de dominação. Por tudo isso, o funk hoje representa uma cultura universal.

A partir de estudos realizados por Vianna (1988) nos bailes Funk do Rio de Janeiro, na década de 1980, pode-se

dizer que a origem do Funk se deu nos Estados Unidos em 1968, decorrente do movimento de migração de grande parte da população negra da zona rural dos Estados Unidos, nos anos 1930-1940, para a região urbana.

O blues, que era a música rural, se eletrificou nas cidades produzindo o *rhythm and blues*, o qual, veiculado nas rádios, atraiu um grande número de jovens brancos. A partir daí, dentre novas experiências musicais, surgiu a fusão do *rhythm and blues*, música profana, com o gospel, música religiosa, gerando o *soul*. Muito usado nos anos 1960 para os movimentos de direitos civis e conscientização negra, de “orgulho negro”, em 1968 o termo *soul* ficou vago, referindo-se à *blackmusic*. O termo Funky, assim como está escrito, até então era uma gíria, um palavrão, e veio a substituir o *soul*, passando a designar uma roupa, um bairro da cidade, uma maneira de andar na rua, uma forma de tocar música, – Funk.

Para Vianna (1988), nos anos de 1977/78, o Funk sofreu o processo de comercialização. Produzido até então por uma minoria étnica conquistou as massas populacionais, tornando-se material de consumo e enchendo as pistas de dança das casas noturnas. No Brasil, os bailes Funk tiveram início nos anos 70, realizados aos domingos no Canecão, Zona Sul do Rio de Janeiro, um movimento de conscientização negra, conhecido por “Black Rio”, atraindo jovens negros e brancos. Nos anos 1980, teve a febre das discotecas com os filmes de John Travolta, mas o Funk, “[...] deglutido de maneira inédita” (p. 101), continuou atraindo jovens para o seu frenético ritmo de dança, na “[...] alegria de viver em bando” (p. 98).

Ainda em Vianna (1988), em torno de 1983, o Funk começou a ser divulgado pela Rádio FM, a qual era conhecida na época por Tropical, até que em 1986 tornou-se assunto da imprensa. Os bailes foram redescobertos, como

lugares de encontros entre amigos. Para o autor: “Não existem bailes como esses em nenhum outro lugar do mundo” (p. 101).

São poucas as músicas de baile Funk que fazem sucesso por mais de um ano. Os artistas e os DJs, verdadeiros “alquimistas” para Souza (2008), aparecem e desaparecem das cenas. Segundo Vianna (1988), “[...] não se pensa na música como algo a ser entesourado ou como um dado cultural que também é histórico e por isso deve ser preservado” (p. 104), vive-se o momento, a alegria de viver o baile, “[...] principal espaço de consagração e expressão do funk”, segundo Herschmann (2000, p. 127). Acontecendo de semana em semana, como se fossem a eterna repetição do mesmo, sem a pretensão de atribuir uma função ou até mesmo um sentido, esses bailes Funk seduzem exatamente pelo tempo real, por aquilo que é oferecido e vivido. Vianna (1988) observa que a “[...] festa é excesso, em todos os sentidos, para não fazer sentido algum” (p. 108).

Mesmo seduzindo jovens de outros universos sociais, a música Funk fala das favelas e dos jovens dos subúrbios. Os temas abordados retratam a vida desses jovens, suas dificuldades e expectativas, e as questões existenciais, tais como o amor, amizade, família, bairro, religião, são temas recorrentes. Herschmann (2000, p. 213) observa que no mundo Funk “[...] são retratados alguns dos problemas da estrutura social e as tensões constantemente presentes, mas, sobretudo a preocupação com a realização imediata de desejos e demandas simples desses agentes sociais” (p. 213), os quais, pela sua condição de excluídos e incluídos, sofrem de uma “[...] sofisticada capacidade de ambiguidade, justaposição e ironia” (p. 214).

Para Mariz (2006, p. 273), o Funk no Brasil não passa de “[...] uma mistura de forma caricata de ciranda, de roda infantil com o pior *rap* norte-americano”, traduzindo de

início a “[...] realidade social do povão”, com relatos sobre a pobreza, violência e drogas. Passando a favorecer a indústria de vendagem de discos, independente de que tipo de música fosse, com forte apologia ao sexo, a partir da “[...] mudança de orientação das multinacionais da música”, passando a ser “[...] trilha sonora, pobre e repetitiva, [cuja] polêmica se limita às letras, frequentemente fora dos limites do bom gosto” (p. 273-274).

Já em Dayrell (2002) encontramos a ideia de que o Funk é mais do que um estilo musical, é um estilo de vida que dá direito à juventude, significando “[...] uma referência na elaboração e vivência da condição juvenil, contribuindo de alguma forma para dar um sentido à vida de cada um, num contexto onde se veem relegados a uma vida sem sentido” (p. 134). Chion (1994) faz referência ao quanto as letras das canções, por mais elementares que sejam, ao contrário da música instrumental, sem palavras, reforçam os modos de vida das pessoas adeptas. Isso porque “[...] o conteúdo, a energia, a expressão dessas músicas e a cultura que espalham são solidários com certos conteúdos contidos nos texto cantado ou declamado” (p. 99). São canções que falam diretamente aos jovens sobre si mesmos e seus pares, como se fossem verdadeiros sinais da vida coletiva, para Wisnik (2004), testemunho e expressão de um “[...] mundo social barrado pelo recalque” (p. 77).

Apresentadas as compreensões de Herschmann (2000), Palombini (2009), Vianna (1988), Mariz (2006) e Dayrell (2002), podemos assegurar, enquanto autoras deste artigo e participantes da prática social do PEF, o quanto o estilo musical Funk fala da vida das crianças que integram este projeto. A letra da hora e o ritmo com pegada forte e pulsante atraem até mesmo quem não participa do processo de construção das atividades artísticas e musicais, neste caso pessoas que assistem ao resultado dos trabalhos, as

performances. Por tudo isso é necessário se posicionar em relação à presença do Funk no PEF, como fenômeno social, não no sentido de afastamento ou recusa, desdém ou preconceito, o que seria até mesmo de direito, mas estudá-lo, ouvi-lo e senti-lo na voz e pele dos/as jovens brasileiros/as.

De toda forma, é preciso compreender mais e melhor a força e potência desse estilo: a pegada do Funk, um jeito de ser e estar na vida. Travassos (1997) diz que o ritmo é “[...] o mais ‘fisiológico’ dos componentes da música” (p. 159). Sua manifestação prescinde da tomada de consciência.

Para Andrade (1995):

No tempo se manifesta toda atividade vital. Pra organizar, facilitar e tornar compreensível toda atividade vital, o homem criou a realização concreta do tempo por meio do qual ele chamou ritmo. A nossa atividade vital se manifesta disparadamente em aparência, numa ordem que transcende ao homem por assim dizer independente dele (p. 72).

Movimento em sentido amplo, contagiando as pessoas nos mais diferentes lugares. De acordo com Herschmann (2000), o movimento Funk se instalava no Rio de Janeiro, como um estilo musical mais despreocupado, alegre e dançante, enquanto em São Paulo vigorava uma música mais engajada com os movimentos de conscientização negra, como sendo um discurso político importante. Daí o surgimento do movimento em meados da década de 80 do hip-hop, que animava os jovens trabalhadores negros nas noites dos salões paulistanos dos bairros periféricos da cidade.

Funk e hip hop são movimentos que guardam entre si muitas semelhanças, a ponto de podermos considerá-los como meio irmãos; falar de Funk implica falar de Hip Hop. Enquanto o Funk se popularizava no Rio de Janeiro, o Hip-

Hop se popularizava em São Paulo, nacionalizando-se, uma maneira pela qual “[...] esses jovens dos segmentos populares e seu cotidiano adquiriram ou conquistaram significativa visibilidade social” (HERSCHMANN, 2000, p. 27). Nos Estados Unidos, nas festas de rua do Bronx nos anos 1970, Vianna (1988) observa que manifestações culturais como o *scratch*, a dança *break*, o grafite dos muros e trens do metrô novaiorquino passaram a ser chamadas por um único nome: Hip-Hop. Constituindo-se em um vasto movimento cultural, o Hip-Hop se apresenta como sendo uma “[...] alternativa para a violência [...], [um] sentido para escapar das duras realidades urbanas”, como afirma Martins (2013, p. 229). Em Souza (2008, p. 14): “Quase uma religião”, o Hip-Hop permitiu a esses jovens “[...] conformação de identidades alternativas e consagração” (HERSCHMANN, 2000, p. 184).

A música do Hip-Hop era construída com base nos ritmos do Funk, acrescida de bateria, *scratch* (manipulação nos discos de vinil com agulhas, efeito de arranhão) e voz (repentes no microfone). Evidenciavam-se assim a cultura do subúrbio e da vida dura, dando voz aos jovens negros e pobres. Esse momento evidencia as diferenças, fragmentário e plural, caracterizando-se pelo caos e desarmonia, mas ao mesmo tempo, segundo Herschmann (2000), pela “[...] construção de um outro contexto em que as diferenças e os processos de homogeneização se encontrem em negociação permanente” (p. 40-41). A falta de interesse pela política e pelo coletivo bem como o consumo irracional das pessoas em geral e dos jovens representam, ainda segundo o autor, uma “[...] visão conformista e atomizada das sociedades contemporâneas” (p. 51), embora se possa considerar que são esses mesmos jovens que, de forma mais ampla e intensa, anunciam as mudanças por meio de suas manifestações culturais.

De acordo com Dayrell (2002), esse estilo musical, considerado provocador, e cuja forma de cantar-falar é conhecida por Rap<sup>26</sup>, um termo tido como polêmico, estimula o jovem a pensar seu lugar no mundo, “lugar social”, e, assim, ser capaz de intervir na sociedade por meio de suas práticas culturais. Mesmo trabalhando em grupo, “[...] o coletivo não subsume o individual, o ‘nós’ não abdica da condição do ‘eu’” (DAYRELL, 2002, p. 134). O jovem começa a ter noção de seu lugar no mundo, e dando força à sua voz grita a miséria e a vida dura.

Adeptos do Funk ou do Hip-Hop, segundo Herschmann (2000), os jovens constroem constantemente seus estilos de vida, “[...] nos quais linguagem, vestuário, músicas, danças, discursos e trajetos urbanos formam um universo cultural no qual se desenvolvem sociabilidades, definem-se trajetórias, constroem-se sentidos e territorialidades” (p.63). As escolhas, gostos, aptidões definem, de certa forma, um modo de viver, um estilo de vida, uma posição no mundo.

Ainda em Herschmann (2000), cada vez mais visível nas cenas urbanas, o Funk assim como o Hip-Hop mostram a realidade, e seus significados, dos contrastes e absurdos vividos pelos jovens brasileiros que, excluídos e incluídos na sociedade, “[...] ressitua sua comunidade, amigos e a si mesmos no mundo” (p. 212). Para o autor, tanto o Funk quanto o Hip-Hop não se traduzem em práticas culturais confraternizadoras, tendo em vista que seus sujeitos são jovens de uma estrutura social excludente marcada de “[...]”

---

<sup>26</sup> Rap: abreviação de *rhythmandpoetry* (ritmo e poesia). Este estilo musical do hip-hop agrupa o DJ (Disk-Jockey) e o MC (Master Cerimonial).

territorialismo e rivalidade entre turmas, grupos ou galeras” (p. 216).

Pode-se dizer que há uma constante recriação desses estilos musicais. Sua autenticidade é abandonada em função de uma nova, mesmo que aproximada, forma de ver, ouvir, cantar, dançar, vestir, enfim, de ser b-boy ou funkeiro<sup>27</sup>. Desse modo, Herschmann (2000) afirma que “[...] ninguém seria dono de um ritmo ou de um ‘som’. Pega-se, usa-se e devolve-se às pessoas numa forma ligeiramente diferente” (p.221). Para o autor, esta é a estética do “pegue e misture”. Cheio de bricolagens e montagens, “[...] este tipo de música falada é menos qualificado pela sua estrutura musical, segundo os peritos, pelo ‘excesso de repetição’ e por sua ‘pobreza musical’” (p. 223).

Outra questão a ser considerada é a visibilidade social que a adesão a esses estilos dá aos seus seguidores, em geral jovens marginalizados. Para Herschmann (2000), seria o “[...] primeiro passo para a reivindicação de cidadania” (p. 223), já que a vida desses jovens acontece ao avesso daquilo que é apresentado nos cartões postais das cidades brasileiras, especialmente, Rio de Janeiro e São Paulo.

O Funk e o Hip-Hop, para Herschmann (2000), são “[...] formas de segmentação e organização da cultura nas sociedades industrializadas” (p. 245). Geradores de renda, esses estilos musicais movimentam a economia principalmente na produção e consumo de discos, roupas, bonés, tênis, sites, programas de rádio e televisão, aulas de dança, dentre outros. Ainda para o autor, isso se justifica por

---

<sup>27</sup> Termos comumente usados para denominar os seguidores dos estilos musicais funk e hip-hop, respectivamente. *B. Boy*: “b” é abreviação de *break* e *boy* significa garoto, daí dançarino de breakdance.

dois fatores, que são a “[...] nacionalização das músicas [...] [e a] constante presença dos funkeiros na mídia” (p. 248). A mídia, ao criminalizar o funk, contribuiu para a sua glamourização.

Ainda hoje, passados cerca de trinta anos de sua criação, esses estilos, compreendidos neste trabalho como modos de vida, em diálogo com o mundo contemporâneo, preenchem espaços no dia a dia de muitos jovens brasileiros, nascidos e criados nas mais diferentes regiões do país. Ganhando novos contornos, o Funk carioca, que estava muito voltado para o interior das favelas, ressurgiu no ano de 2001, afastando do modelo Miami bass<sup>28</sup> e passando a adotar, segundo Severiano (2008), “[...] determinadas características melódicas e rítmicas da música brasileira, além de [por] em prática uma série de inovações nas técnicas de edição eletrônica” (p. 457), aproximando-se, assim, da canção-pop.

Dessa forma, podemos dizer que, dentre os inúmeros estilos musicais existentes na atualidade, veiculados pela mídia em geral, o Funk exerce força contagiante nos jovens brasileiros. Na prática social do PEF podemos verificar tal assertiva, conforme veremos a seguir.

---

<sup>28</sup>*Miami bass* é um tipo de hip-hop que se tornou popular nos EUA nos anos 80 e 90. É conhecido por usar a batida continuada da caixa de ritmos Roland TR-808, batida de dança acelerada e, algumas vezes, pelo conteúdo sexualmente explícito das letras. *Miami bass* foi a base do funk carioca.

## O FUNK NA PRÁTICA SOCIAL DO PEF

De acordo com nossas compreensões de práticas sociais e processos educativos, cultura, interculturalidade e o Funk, reconhecido como um estilo de vida, e apoiados pelos autores/as já apresentados anteriormente, passaremos à construção dos resultados e discussão dos dados coletados na prática social do PEF, atividade de extensão realizada com crianças em idade entre nove e doze anos, as quais são regularmente matriculadas na Escola Estadual Governador Bias Fortes, além de integrar a Educação Integral.

Com base nos encontros, que aconteceram semanalmente às quartas feiras entre oito e onze horas da manhã, no período de março a julho de 2016, tanto na escola de música como na escola sede dos/as participantes da pesquisa, por ocasião do processo de construção-reconstrução do conto moçambicano “A formiga Juju e o professor Mosquito” (2014), autoria de Cristiana Pereira, ilustração de Walter Zand, é que fizemos a recolha dos dados, os quais foram rigorosamente registrados em diários de campo (vinte e um ao todo), com posterior análise, além de registros fotográficos, desenhos, textos escritos e filmagens, bem como informações obtidas em situações espontâneas de conversas e aplicação de perguntas abertas.

Dessa forma, a metodologia de pesquisa foi de natureza qualitativa e inspiração fenomenológica. Compartilhamos com Bogdan e Biklen (1994) de que o diário de campo: “[...] é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150), e, ainda, de que nesses documentos de registro temos dois tipos de materiais, o descritivo (momento de captação de imagens por palavras) e o reflexivo (apreensão do observador de suas ideias e preocupações).

Assim, após diversas leituras dos registros dos diários de campo, ao percebermos unidades significativas, estas foram agrupadas em categorias temáticas conforme proposição fenomenológica (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR, 2008), objetivando movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado.

Na construção dos resultados, a seguir, apresentamos uma compreensão do fenômeno estudado: a presença do Funk na prática social com crianças, realizada junto ao projeto de extensão universitária *Projeto Escrevendo o Futuro - (Re) cortando papéis, criando painéis* (PEF).

No primeiro encontro (DCI)<sup>29</sup>, realizado no mês de março na escola sede com os/as estudantes participantes da pesquisa, conversamos a respeito do projeto: cronograma de encontros (os quais seriam realizados semanalmente no Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” e na escola sede); proposta de construir um musical com base no conto “A formiga Juju e o professor Moskito” (2014); convite para que participassem, mediante assinatura de autorização junto aos pais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); responsabilidade da escola sede (E. E. Gov. Bias Fortes) no deslocamento dos/as participantes; leitura do conto, percussão corporal e criação sonoro-musical com base no conto e na canção Era uma vez (2014), de autoria de Leise Garcia Sanches Muniz.

O interesse e participação dos/as estudantes neste primeiro encontro foi geral, e ao longo do processo de criação sonoro-musical, com base na leitura do conto, dois dos participantes cantaram e dançaram o Funk “Tá tranquilo, tá favorável” (2016), o que agradou em muito as pessoas presentes (da escola sede: os/as estudantes participantes da

---

<sup>29</sup> DCI- Diário de Campo I,

pesquisa, a professora regente e a vice diretora; da universidade: a professora pesquisadora e duas estudantes universitárias, autoras deste artigo).

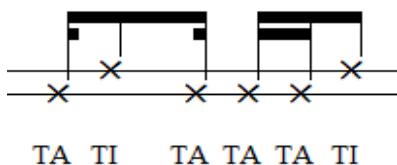
**Figura 1:** Estudantes dançando na batida do Funk: “Tá tranquilo, tá favorável”.



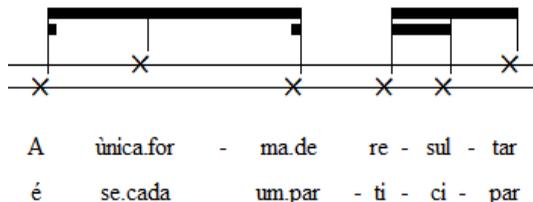
No quarto encontro (DCIV), conversando sobre as atividades do projeto, a professora pesquisadora, que é colaboradora no projeto, sugeriu à outra professora colaboradora, a qual era responsável pela autoria das composições, que o Funk “Tá tranquilo, tá razoável”

integrasse as atividades em processo de construção, ao que a professora respondeu: “Não. Esse tipo de música não”. Entretanto, a mesma professora sugeriu (quase que imediatamente) que o ritmo de Funk (Figura 2) integrasse o processo de criação do musical, ilustrando a frase do conto que dizia: “A única forma de resultar é se cada um participar”, além de que, poderia ser percutido em galões de plástico (objetos disponíveis na escola de música). Todos gostaram, concordando com a ideia. E a partir de então esta batida se tornou a máxima do processo de construção-reconstrução do conto “A formiga Juju e o professor Mosquito”.

**Figura 2:** Batida de Funk



**Figura 3:** Batida de Funk e letra da Formiga Juju



No encontro seguinte (DCV), o assunto geral era a batida do Funk na frase “A única forma de resultar é se cada um participar”. A empolgação era tamanha. Ao ver e ouvir a euforia dos/as participantes, um professor de percussão da escola de música, que passava por ali, se pôs a colaborar, ensinando diferentes maneiras de exploração sonora nos galões de plástico. Um dos participantes, Viguinho<sup>30</sup>, juntou-se ao professor para aprender a tocar. Netos e Tutu também se juntaram ao grupo, na tentativa de aprender a tocar nos galões ao mesmo tempo em que falavam a supracitada frase. E até mesmo as estudantes universitárias Ra e Pala, voluntárias neste projeto, se colocaram a tocar/cantar, uma festa!

Tanto é que uma das estudantes, Lili, sugeriu a seguinte combinação: as palavras de ordem “tá tranquilo” significaria guardar as baquetas e “tá favorável” segurar as baquetas com as mãos erguidas (preparar para tocar). Nesse

---

<sup>30</sup> Os nomes dos participantes nesta pesquisa são todos fictícios, de modo a garantir sigilo e privacidade.

momento os estudantes participantes começaram a batucar a canção “Tá tranquilo, tá favorável” (2016), letra de Jefferson Cristian dos Santos (conhecido por MC Bin Laden). Viguinho ensinou aos colegas como batucar em ritmo de Funk. Ainda, testadas as palavras de comando: “Tá tranquilo” e “Tá favorável”, resultado certo. Todos ouviam e seguiam as orientações (diferente de quando falávamos: “Silêncio!”, “Prestem atenção!”, “Calados, por favor!”).

Nas palavras da participante colaboradora Nal<sup>31</sup>, estudante universitária:

*C.O. : Ver as crianças evoluindo me deixa cada vez mais feliz. Neste encontro foi evidente a melhora, as músicas já estão saindo mais limpas, colocar o ritmo funk [grifo nosso] para acompanhar uma frase totalmente importante da história, deixou tudo mais divertido, e ainda gerando aprendizado. Adorei a ideia. (DCV).*

**Figura 4:** Viguinho, Netos e Tutu e professores/as.

---

<sup>31</sup> Os diários de campo, como tentativa de descrição daquilo que o (s) observador (as) “vê”, foram acompanhados, ao final de cada um, de notas individuais de observação das pesquisadoras, evitando-se julgamento de valor, mas considerando as particularidades de observações, assim grafadas: Comentários do Observador (C. O.).



No décimo primeiro encontro (DCXI), participavam todos os/as colaboradores. Era ensaio geral, vésperas da primeira apresentação do musical “A formiga Juju e o professor Moskito”. Mais uma vez, entre conversas e sugestões, definiu-se que a performance, em permanente processo de construção-reconstrução, finalizaria com a batida de Funk na frase: “A única forma de resultar é se cada um participar”

Dia de formigas no formigueiro...

Apresentação do musical “A formiga Juju e o professor Moskito”: Dia de PELC - Projeto de Esporte, Lazer e Cultura, na cidade de Ituiutaba (evento organizado pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer -

SMEEL, o qual acontece uma vez ao mês, em geral na última semana, em praça/espço público da cidade).

Todos/as os/as participantes lá estavam, numa alegria contagiante. Figurinos, camisetas e shorts novos, maquiagem no rosto, antenas de formigas nas cabeças (meninas) e nariz de mosquito (meninos), muitos gestos e falas..., assim:

Jabuticaba: “Ai! Eu tô muito feliz!”; Viguinho e Netos: saltaram no pescoço da professora pesquisadora, abraçando forte; Nina: “Ai, eu tô muito feliz de apresentar a Formiga Juju, obrigada!”; Jabuticaba: (com os olhos marejados de lágrimas): “Eu gostei muito de participar, eu aprendi muito, agradeço a oportunidade que me deu”; Lili (diretora da escola Bias Fortes): “Ano que vem quero o Bias todo participando!” (DCXIII).

C. O. (Eina): Para mim, ver a satisfação das pessoas envolvidas no trabalho foi muito forte e significativo. O sorriso, os abraços demorados, as palavras das crianças e educadoras mostrou o quanto cada um/as se sente importante e valorizado naquilo que faz. [...] O envolvimento também era do público, celulares filmando e fotografando, a praça era um feixe de luz e energia (DCXIII).

No encontro seguinte (DCXIV), aplicamos uma pergunta aberta, da qual contavam duas partes: cabeçalho (nome, sexo, idade, raça/etnia, naturalidade) e a seguinte pergunta: “Fale de sua experiência no processo de preparação e apresentação da atividade **A Formiga Juju e o Professor Mosquito**”.

Vejam as respostas,

Xandi: “Aparte que eu mais gostei foi mais tocando e cantando para muitas pessoas”;

Ana: “Eu gostei da apresentação e [...] ou [...] eu gostei muito e também gos dei arecêi e muito legau e eu sei todas as notas das musicas. ass: Andara da S.S”;

Ana Julia: “Eu gostei muito do ensaio da apresentação eu achei que ia se muito difícil mas enfim foi muito facil tinha hora que eu tinha dificuldade mas elas me ajudaram. Na apresentação eu fiquei morrendo de vergoia mas deu tudo certo então eu adorei muito. Um abraço para [...]”;

Laurinha: “A formiga Jujufeis de tudo para salvar a cidade”;

Chuchu: “Foi muito bem este projeto”;

Milla: “toca no chilofone gostei muito”;

Netos: “Eu ajai que o projeto da formiga Juju está muito legal pata mim por isso estou participando do projeto da formiga Juju o instrumento que eu toco eu adorei por que distrai a cabeça fica frio e eu mostro meu capais por isso mosteimutalento [...] você e ajudou a esta – lahontem por isso eu consegui”;

Mily: “sábado foi muito legal aprendi que tocar não é só diversão e também aprendizagem”;

Jabuticaba: “R: Eu entendi que o projeto entre o conservatório é o Bias não é só musica mas é também ouvir o próximo e também a si mesmo beijos kauan; Obs: o R acima endica a resposta da atividade”;

Ninil: “gostei e achei muito bom”;

Belinha: “eu gostei muito e também e divertido”.

## **Considerações**

Com base na análise de dados, podemos dizer que práticas sociais, envolvendo música, teatro e literatura, na qual as pessoas (estudantes, professores/as, gestores) são todas responsáveis pelo processo de construção-reconstrução, exigem compromisso e responsabilidade, busca permanente de conhecimentos e habilidades, interação criativa e cooperativa na convivência das diferentes culturas.

A presença de elementos como o Funk no processo de criação foi favorecido a partir da dialogicidade, marcada por processos educativos onde prevalece a *colaboração*, a *convivência*, a *solidariedade*, o respeito e reconhecimento do Outro como pessoas de diferentes culturas. Presente no dia a dia de crianças e jovens brasileiros, o Funk se fez presente nas práticas desenvolvidas junto ao PEF, de tal forma que, enquanto educadores na contemporaneidade, não podemos

subestimar a potência dessas práticas enquanto fenômeno social, que revela novos jeitos de ser, sentir e viver.

Fica assim o convite, venham participar!

Na pegada da hora com batida de Funk e Formiga Juju...

“A única forma de resultar é se cada um participar”!!!

## Referências

ANDRADE, Mário de. *Introdução à estética musical*. São Paulo: Hucitec, 1995.

ANTUNES, Edvan. *De caipira a universitário*. São Paulo: Matrix, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8582300093>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.

BARBOSA, Ana M. A multiculturalidade na educação estética. In: *Africanidades brasileiras e educação* [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. TRINDADE, Azoilda L. (Org.). Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. 1,58 Mb; PDF. p. 220-225. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/207338664/Livro-Africanidades-Brasileiras-Educacao>. Acesso em: 11 de abril 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BOSI, Alfredo. *A origem da palavra cultura*. Liter&Art Brasil, 24.11. 2008. Disponível em: [pandugiha.wordpress.com/.../alfredo-bosi-a-origem-da-palavra-cultura/](http://pandugiha.wordpress.com/.../alfredo-bosi-a-origem-da-palavra-cultura/). Acesso em: 8 de abril de 2014.

BRANDÃO, Carlos. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRANT, Leonardo. Dimensões e perspectivas da diversidade cultural no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras: Instituto Pensarte, 2005. p. 21-56.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, p. 45-56, jan-abr, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 7 de agosto de 2014.

CASTIANO, José. P. *Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação*. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira. 2000.

CASTIANO, José. P.; NGOENHA, Severino. *A Longa marcha duma “Educação para todos” em Moçambique*. Maputo: Publifix. 2005.

CHION, Michel. *Músicas, media e tecnologias*. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Biblioteca Básica de Ciência e Cultura, Instituto Piaget, 1994.

COPPETE, Maria C. Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. In: *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28, p. 231-262, vol. 01 - jan./jun. 2012*.

COSTA, Mauro S. R. O novo paradigma estético e a educação. In: *Pesquisa e música*, Rio de Janeiro: CBM, v.3, n.1, p.43-52, dez.1997.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2014.

DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola, Piracicaba: UNIMEP, (s/d).

*ERA UMA VEZ*. Leise Garcia Sanches Muniz. Partitura musical. Arquivo pessoal. 2014.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. *Educação e realidade*. Porto Alegre, n.11, p. 3-10, jun. 1986.

\_\_\_\_\_. Educação Libertadora. In: \_\_\_\_\_. *Textos escolhidos*, v.II, Educação e Política, Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 83-95.

FLEURI, Reinaldo M. *Desafios à educação intercultural no Brasil*. Disponível em: [www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf). Acesso em: 11 de abril de 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: A vida cotidiana como base o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio. F. B.; SILVA, Tomaz T.(Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Trad. Maria Aparecida B. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, p.109-123, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

JOLY, Ilza Z. L.; MARTINS, Denise, A. F.; OLIVEIRA, Pedro A. D. Pesquisa em práticas sociais e processos educativos: convivendo para compreender. *Revista Espaço Intermediário*, América do Norte, v. 0, n. 4, 2011. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/revista/index.php/ei/article/view/84>. Acesso em: 16 fev. 2012.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. In: *Revista ABEM*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.10, p. 43-51. março 2004.

\_\_\_\_\_. *Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Atravez/Musa, 2001.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (Ed.). *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo: Atravez, n. 6, p. 1-7, 1996.

\_\_\_\_\_. *O ensino da música num mundo modificado*. São Paulo: Atravez, (s/d). Disponível em: [http://www.atravez.org.br/ceem\\_6/mundo\\_modificado.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_6/mundo_modificado.htm). Acesso em: 24 de março de 2015.

KLEBER, Magali O. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. 355p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, 2002.

MARIZ, Vasco. *A canção popular brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 2006.

MARTINOFF, Eliane H. S. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, 67-74, mar. 2010.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, 1989.

McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos da educação*. Trad. Juracy C. Marques; Angela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

PALOMBINI, Carlos. Soul brasileiro e funk carioca. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 37-61, jun. 2009.

PAYNTER, John. *Oir, aqui y ahora: uma introducción a la música actual em las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi Americana S. A. E. C. 1972.

PEREIRA, Cristiana. *A formiga Juju e o professor Mosquito*. Maputo: CP – Conteúdos & Publicações. 2014. il. color.

SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada. 2ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

\_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 1999.

SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade*. São Paulo: 34 Ltda, 2008.

SILVA, Douglas V. C. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. 2009. 322 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2009.

SILVA, Petronilha B. G. *Entre o Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. 176p.

SOUZA, Jusamara. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. In: \_\_\_\_\_. *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 11-26.

SOUZA, Jusamara et al. *Hip hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

*TÁ TRANQUILO, TÁ FAVORÁVEL*. Jefferson Cristian dos Santos. Disponível em: <http://www.cifraclub.com.br/lucas-lucco/ta-tranquilo-ta-favoravel/>  
Acesso em: 12 de abril de 2016.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Os mandarins milagrosos: arte e etnografia em Mário de Andrade e BélaBartók*. Rio de Janeiro: FUNARTE, Jorge Zahar, 1997.

VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

WISNIK, José M. *Sem receita*. São Paulo: Publifolha, 2004.

# REFLEXÕES ACERCA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO COMO RECURSO METODOLÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Alessandra Aparecida Franco  
Cleide Francisca de Souza Tano*

## **Introdução**

Os resultados do fenômeno globalização, permeado pelos avanços tecnológicos e abertura de novos mercados, evidenciando uma era de concorrência acirrada, deixa à mostra esforços empresarias a fim de garantir sobrevivência em um mercado acirrado, necessitando de profissionais multifuncionais. Nesse panorama, o conhecimento tomou formas gigantescas, influenciando diretamente a vida do trabalhador e as relações de trabalho.

Embora a argumentação de Poshman (2011), seja de que as demandas do setor produtivo não devam determinar os rumos da Educação pelo fato de ser temporária, a realidade posta se apresenta em um cenário totalmente diferente. De acordo com Fogaça (2001), a tônica das discussões acerca da relação inovação tecnológica, educação e qualificação aconteceram no Brasil, a partir da década de 1980, e desde então, a intensificação deste debate tem provocado mudanças substanciais, dentre elas a reforma educacional no país na década de 1990,

O fato é que o cenário da educação mudou e um novo panorama surgiu com o advento e ascensão das tecnologias da comunicação e informação – TIC's, alterando de maneira significativa o formato da metodologia de ensino tradicional. Levy (2000); Maia (2003); Corrêa (2005); Pozo (2008); Vieira (2011) e Mendonça (2013) realizaram estudos sobre a revolução na metodologia de ensino da sociedade contemporânea. Os resultados revelam questões importantes instigando reflexões acerca do tema especialmente se analisadas no âmbito da educação profissional.

Sem contudo representar a solução para todos os problemas do ensino, a inserção desta nova prática tem contribuído sobremaneira para a eficácia nos processos ensino-aprendizagem, quebrando paradigmas em comunicação marcada pela interatividade. O acesso à informação em suas mais variadas formas tem se tornado cada vez mais ampla, diversa e gradativa, transformando-se em conhecimento e valor para os indivíduos.

Partindo desse contexto, defende-se, neste trabalho, a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo ensino- aprendizagem, e tem se como problema central, quais as contribuições destas tecnologias na formação de profissionais da sociedade contemporânea.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, o objetivo deste estudo, centrou-se na tentativa de provocar reflexões sobre a eficácia no uso das TIC's, enquanto recurso metodológico na educação profissional, por meio da revisão da literatura, contrapondo-se com os resultados de trabalhos realizados na área, com a intenção de ampliar as discussões acerca da temática no que se refere ao envolvimento dos alunos e ao mesmo tempo, no sentido de atender as necessidades sociais via educação.

## **O papel das Tecnologias da Informação e Comunicação no Processo Ensino - Aprendizagem**

Em uma realidade permeada pela intervenção tecnológica, onde a comunicação via internet e os recursos da web são uma constância nos hábitos da sociedade contemporânea, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) tornaram-se recursos indispensáveis no aperfeiçoamento dos processos de ensino aprendizagem da educação formal e profissional, assim como no desenvolvimento de habilidades e competências inerentes a empregabilidade no mundo capitalista.

Esses recursos transformaram de forma inovadora a sociedade na era pós-moderna, por estabelecer novas concepções acerca da interação social. Segundo Levy (2000), elas trouxeram à organização social uma maior liberdade, onde o espaço foi substituído pelo sincronismo e tempo real, e o tempo pela interconexão.

Obviamente que a eficácia desse processo não se dá de maneira isolada, mas de forma conjunta e associada à conduta de todos os agentes envolvidos, sejam eles, educando, educadores e demais recursos metodológicos utilizados na transmissão e na troca de conhecimentos. Circunstanciada por pesquisas e experiências práticas sobre o uso das TIC's em ambientes educacionais, Miranda (2007), afirma que antes de inserir os recursos tecnológicos à sala de aula, é necessário alterar as práticas cotidianas de ensino a fim de que a melhoria na aprendizagem seja alcançada.

Também não se deve fazer uso desta ferramenta, desconsiderando o verdadeiro sentido do ensino. Para Moran (2007), as TIC's podem e devem ser utilizadas como forma de melhoria da qualidade do ensino, enriquecendo o ambiente educacional, oportunizando professores e alunos a

construir conhecimentos de forma dinâmica, crítica e inovadora.

O universo eletrônico permite a interação social e possui um amplo e diversificado ferramental que ao ser utilizado de forma plena, possibilita extrapolar fronteiras por meio de pesquisas em sites de busca, simuladores, imagens animadas, gráficos, hipertextos, efeitos animados, fóruns, chats, videoconferências, vídeo aulas, construção de redes interativas, e-mails e criação de blogs. Todo esse manancial tecnológico e informacional permite a interação social, explica Brasil (1998). O autor adverte, porém para o fato de que a incorporação da tecnologia nos processos ensino-aprendizagem deve se apresentar como algo novo e revigorador e não simplesmente como algo inusitado capaz de perder o propósito do ensino.

Nessa lógica de raciocínio, ele nos instiga sobre o verdadeiro papel da educação ofertada à sociedade contemporânea e nos leva a indagações de como fazer o melhor uso dessas ferramentas indispensáveis na era moderna, já que o conteúdo das informações que circulam no universo da tecnologia é mais rico e variado do que as que existem na escola tradicional (LÉVY, 2000; MORAN, 2007; MERCADO, 2002).

Masetto (2000), explica que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) são definidas como novas tecnologias.

Por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos de linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem

colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz. (MASETTO, 2000, p. 152).

Essas novas tecnologias tem revolucionado o contexto educacional introduzindo novos conceitos, se não reformulando alguns já existentes como o ato de ensinar e aprender e os papéis do educador e educando em diferentes espaços, seja no âmbito físico ou virtual. Para Lévy (2000), as tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação, navegação hipertextual, caça de informações através de motores de procura, knowbots, agentes de software, exploração contextual por mapas dinâmicos de dados, novos estilos de raciocínio e conhecimento, tais como a simulação.

O autor define o contexto atual como aquele marcado pela experiência do pensamento transformado, o qual não pertence à lógica dedutiva e nem tão pouco a experiência induzida e por isso o denomina como uma verdadeira industrialização da experiência do pensamento. O fato é que o acesso ao mundo digital possibilita ao aluno desenvolver habilidades técnicas, porque ao ter acesso à informação, ele as processa, interligando-as a vivências reais e assim produzindo conhecimento e avistando novas possibilidades. Para Belloni (2001), os recursos audiovisuais advindos das tecnologias digitais, podem tanto aprimorar as formas de ensinar a favor da aprendizagem do aluno quanto da atuação do educador.

Ao analisar a aprendizagem mediada por TIC, os estudos de Barbosa (2012) revelam o potencial de interatividade dessas tecnologias como instrumento de ensino aprendizagem que, em espaço de mediação virtual, reconfigura a prática docente visando à formação

emancipadora do aprendiz, conduzindo-o a novas perspectivas de interação e cognição.

## **Contribuições das TIC's na Formação de Profissionais da Sociedade Contemporânea**

A sociedade atual é definida por Lévy (2000), como a sociedade do conhecimento. Nessa sociedade, o valor do saber tornou-se o diferencial de profissionais empregáveis, ou seja, o índice de empregabilidade é definido em conformidade com as novas formas de transmitir e produzir conhecimentos. Fruto do desenvolvimento tecnológico, aliado ao processo de globalização, nas últimas décadas, o capitalismo passou a exigir um trabalhador polivalente e flexível, que, além dos conhecimentos de ordem técnica, visa uso de habilidades para o pleno exercício das tecnologias nos processos produtivos, o trabalhador também precisa possuir habilidades humanas sustentadas por valores como: conduta ética, criatividade e iniciativa na solução de problemas, comunicação entre outros.

Sobre a situação atual da educação Araújo (2011), é categórico ao defender a reinvenção da educação na pós-modernidade. Segundo ele, a escola “tem agora, também de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, com a que vivemos neste início de século 21” (Araújo, 2011, p. 39). Logo, é outorgado às Instituições de Ensino de educação profissional mais até do que as de ensino formal, a responsabilidade pela formação de trabalhadores empregáveis.

Infere-se, portanto, que o perfil do novo trabalhador é construído a partir de um conjunto de competências. Sobre isso, o Senac (2008a), defende que, no âmbito da educação profissional, o foco não está centrado apenas na qualificação da pessoa para o trabalho em si, mas para a formação do educando para a vida e que por essa razão emprega a educação por competências, a qual refere-se ao domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, explorando os acontecimentos (CORDEIRO, 2012).

Por essa lógica e mediante a competitividade de mercados, a Educação Profissional, segundo o Ministério da Educação e Cultura, passou por transformações profundas (MEC, apud SENAC, 2008b). A profissionalização dos trabalhadores agora está pautada na sociedade da informação, a qual explica Takahashi (2000, p. 7), “o desafio é superar antigas deficiências e criar as competências requeridas pela nova economia”. Cabe, portanto, às escolas de ensino profissionalizante produzir ações para que se formem pessoas com os novos saberes exigidos pelo mercado e assim garantir a empregabilidade do trabalhador na era pós-moderna.

Oliveira, Costa e Moreira (2004), explicam que o universo das estratégias disponíveis para o uso dessas tecnologias como recurso educativo é vasto, cabendo às Instituições de Ensino adotar aquelas que melhor se adequam aos objetivos do conteúdo trabalhado. No caso do ensino profissionalizante, a investigação em sites de busca, dicionários e bibliotecas virtuais e indicações bibliográficas encontradas na internet, aliadas a oportunidades de criação e modificação ágeis, são recursos ricos se bem aproveitados (VALLIN, 2010),

Os indicadores de inclusão tecnológica evidenciam o crescimento gradativo do acesso às novas tecnologias, e na

visão de Vallin (2010), enquanto ferramentas as TIC's tem contribuído significativamente para o avanço na educação. Isto porque o uso de programas e softwares possibilita atrair a atenção do aluno, instigando sua participação, interesse, interatividade e criatividade por meio dos inúmeros softwares de texto existentes, apresentação, vídeo, áudio, imagens e link's.

De acordo com Mercado, o uso das TICs como uma ferramenta didática

“Pode contribuir para auxiliar professores na sua tarefa de transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, dinâmica, auxiliando novas descobertas, investigações e levado sempre em cona o diálogo. E, para o aluno, pode contribuir para motivar a sua aprendizagem e aprender, passando assim, a ser mais um instrumento de apoio no processo ensino-aprendizagem [...] (MERCADO, 2002, p. 131).

Sobre a colaboração das TIC's, no ensino profissional, Tajra (2004), é enfática. Para a autora, o uso desses recursos favorece a socialização do conhecimento compartilhado e em função dos inúmeros recursos audiovisuais, o desenvolvimento da comunicação oral, escrita, sonora, visual. Além disso, contribui para a estrutura lógica do pensamento (Oliveira, Costa e Moreira, 2004). O uso das TIC's na educação profissional favorece não somente os processos de aprendizagem, mas também a habilidade que o mercado de trabalho exige do futuro profissional no uso dessas tecnologias em seus processos produtivos (BARBOSA e MOURA, 2013).

Manter-se atualizado acerca das informações passadas e presentes também é uma dos vários subsídios das TIC's. O e-mail, em sua finalidade, torna-se um condutor que facilita

e agiliza o intercâmbio de informações. Em Bonwell; Eison (1991, apud Barbosa e Moura 2013), encontramos a criação de sites ou redes sociais visando aprendizagem cooperativa, como uma das várias estratégias de ensino utilizadas para se obter ambientes de aprendizagem ativa em sala de aula.

A comunicação, interação, troca de experiência e o exercício da coletividade, através de fóruns de discussão, salas de bate-papo e listas de discussão, representa um importante subsídio, para a educação profissional porque promove o desenvolvimento de habilidades intra e interpessoais necessárias ao novo perfil do trabalhador contemporâneo. A acessibilidade no mundo digital para a construção e compartilhamento de conhecimentos, por meio de enciclopédias on-line, livres e colaborativas, representam, segundo Vallin (2010), inesgotáveis possibilidades

Para Oliveira, Costa e Moreira (2004), outro agregado no uso das tecnologias é o favorecimento do estudo de conteúdos, por meio de esquemas de pensamento, contribuindo para a compreensão e assimilação de ideias. Tajra (2004), explica que as vantagens, por meio do auxílio das TIC's, no ambiente educacional, são muitas e variam em conformidade com o nível de comprometimento dos educadores e com a proposta pedagógica de cada instituição.

## **Reflexões Acerca do Uso das TIC's na Educação Profissional**

Sobre o uso das TIC's enquanto ferramentas construtivas de aprendizagem, Wang e Woo (2007) explicam que estas não são de uso exclusivo ao âmbito educacional e que tão pouco resolvem todos os problemas da educação. Contudo, admitem que esses recursos viabilizam a aprendizagem cooperativa, atributo indispensável para o

trabalhador na era pós-moderna. Já para Liguori (1997), todos os benefícios apresentados no uso das TIC's, são incapazes de auxiliar o ensino sem que haja alterações estruturais na educação.

O autor explica que a aplicação dessas tecnologias não busca transformar as estruturas educacionais existentes, ao contrário, elas apenas se inserem aos processos já existentes. A partir das lições de Liguori (1997, p. 82), é possível inferir que a responsabilidade pela mudança é a sociedade, “já que toda opção tecnológica é social.” Por tudo isso, as discussões acerca da temática do uso das TIC's na educação deve extrapolar o aspecto técnico, abarcando também problemas de ordem ideológica, política e ética.

Os resultados obtidos com uma pesquisa, cuja temática está voltada à formação docente para a utilização das TICs, corroboram a afirmativa de Liguori, por revelarem que o melhor desempenho educacional na educação profissional, não se abrevia ao aparecimento de melhores instrumentos de ensino, mas que este está sujeito do mesmo modo, de outros fatores presentes na cultura, nos valores e na economia estabelecidos por determinada organização social, no estabelecimento de sua sobrevivência (SOFFA e TORRES, 2009).

Os papéis do professor, nesse novo processo de interação da tecnologia com a educação, foram resignificados. Mercado (2002, p. 14), alerta para a necessidade de que estes, enquanto agentes de mudança, “saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas”. Por outro lado, assevera Alava (2002, apud Silva e Neto 2015), o professor deve aliar seus conhecimentos epistemológicos e empíricos à funcionalidade dos recursos tecnológicos com a finalidade de

buscar continuamente a transformação e nunca de transferir o seu papel didático.

Nessa perspectiva, os resultados do estudo de Silva e Neto (2015) sobre o processo de ensino-aprendizagem apoiado pelas novas TIC's são contundentes. Os pesquisadores concluíram que a intervenção e o direcionamento do profissional da educação não são dispensados, mas que, uma vez que estão inseridos na nova realidade, eles são cada vez mais imprescindíveis, no sentido de conceder ao uso das TIC's um caráter em prol de uma formação humana cidadã, crítica, coletiva e construtiva. Conclusivamente eles defendem que o progresso somente se consolida na medida em que existe o uso reflexivo, pedagógico, articulador e atrativo do recurso digital se aliando ao conhecimento e à formação epistemológica do Educador (SILVA e NETO, 2015).

A temática, Tecnologias de Informação e Comunicação, como recurso educativo na formação profissional, também foi objeto do estudo de Silva e Silva (2015), tendo como resultados a necessidade de reformulação dos currículos com o objetivo de inteirar as disciplinas e seus conteúdos com essas tecnologias, desde o Projeto Político Pedagógico ao planejamento de cada aula. Depreende-se então, que, se não reformulados, os currículos são incapazes de proporcionar mudanças relevantes nos processos de ensino.

Ainda sobre o estudo das pesquisadoras, os resultados apurados mostraram os seguintes usos das tecnologias, enquanto recurso educativo na formação profissional: complemento das aulas teóricas, suporte para as atividades extraclasse, tais como a busca de informações na internet enriquecimento das aulas práticas por meio de vídeos e softwares de simulação. Também revelaram que, para que esses recursos tecnológicos sejam explorados, beneficiando a

qualidade da aprendizagem, é importante que a escola e sua equipe estejam aptas para a escolha dos melhores usos e as práticas pedagógicas avaliadas periodicamente.

Contrapondo a essas constatações, Liguori (1997, p.90), argumenta que “A qualidade educativa destes meios de ensino depende mais do que de suas características técnicas, do uso ou exploração do contexto em que se desenvolve”, e que por isso seu uso, somente na condição de recurso tecnológico no ensino, não é garantia de estratégias de aprendizagem e de estímulo no desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores dos alunos.

Por todos os aspectos, neste estudo abordado, os resultados do estudo de Santo e André (2013), são enfáticos e também merecedores de reflexões. Eles anunciam a necessidade de reinventar a Educação, a partir de uma perspectiva que atenda as necessidades do aluno na era pós-moderna de modo que o conhecimento seja construído a partir de uma abordagem sistêmica, interativa e participativa. Corroborando, Moran (2007), argumenta que, por meio das novas tecnologias, é possível encontrar uma nova roupagem para velhas concepções no ato de ensinar e aprender, para tanto, primeiramente o que deve ser feito é levantar e discutir formas inteligíveis de utilizar as benéfices de tais recursos com apoio pedagógico.

## **Considerações Finais**

Preliminarmente, resgatemos em Justo (2007) a explicação de Piaget (1970), sobre o papel do professor, enquanto agente fomentador do processo ensino-aprendizagem. Para o autor, é competência do educador, explorar todos os meios e espaços concebendo homens com

capacidade para a criação, invenção e novas descobertas, formando mentes críticas, inconformadas e operantes. Incapazes de aceitar como natural tudo o que lhes é ofertado (PIAGET, 1970 apud JUSTO, 2007).

Partindo desse pressuposto, a educação sob os efeitos da globalização, como as exigências do capitalismo e com ele os novos modelos de formação profissional para o mundo do trabalho, nunca deixará de cumprir o seu principal ideário que é o de educar formando indivíduos para a vida.

Nesse sentido, acreditar que o uso das TIC's na educação profissional seja sinônimo de qualidade é simplório e utópico. “Uma educação de qualidade demanda, entre outros elementos, uma visão crítica dos processos escolares e usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias” (MOREIRA; KRAMER, 2007, p.1038). Por outro lado, a relevância no seu uso como ferramentas de mediação pedagógica, é incontestável e inúmeras são as contribuições destas Tecnologias na formação de profissionais da sociedade contemporânea.

Este trabalho abriu espaço para refletirmos sobre a eficácia do uso das TIC's na formação profissional, a partir das análises dos resultados de trabalhos desenvolvidos sobre a matemática. A contraposição revelada, nesses estudos, levanta questões importantes, como a assertiva no manuseio desses recursos na educação de modo a atender as necessidades sociais. Referencia também, as limitações em seu uso pelos professores e pela estrutura atual de ensino oferecido.

Sendo assim, com o que foi levantado, ao longo desse trabalho, é possível concluir que, se por um lado as Tecnologias da Informação e Comunicação na formação profissional, aliadas às práticas pedagógicas usuais, se utilizadas de maneira devida, têm muito a oferecer à melhoria da aprendizagem no contexto da Educação

Profissional no Brasil, por outro, ela ainda representa desafios e oportunidades inesgotáveis para a Educação brasileira.

## Referências

ARAÚJO, Ulisses F. *A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social*. ETD: educação temática digital, Campinas, v. 12, 2011. Número especial. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2279>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

BARBOSA, A. F. TIC educação 2011: *pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.

BARBOSA, Eduardo Fernandes, MOURA, Dácio Guimarães de. *Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica*. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BELLONI, Maria Luiza. Da tecnologia à comunicação educacional. In: \_\_\_\_\_. *O que é mídia-educação?* Campinas: Autores Associados, 2001. p. 11-19.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília; MEC/SEF, 1998.

CORDEIRO, Valdete Jane. *Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso na Escola Profissionalizante Senac / Concórdia, SC. Visão Global, Joaçaba, Edição Especial p. 117-128, 2012.*

CORRÊA, Juliane. *Sociedade da informação, globalização e educação à distância.* Rio de Janeiro: Senac, p. 6. 2005.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 55-68

JUSTO, Faustina. *A metodologia de aprendizagem e o desenvolvimento de competências.* Disponível em: <[http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos\\_art.asp?x?id=88](http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.asp?x?id=88)>. Acesso em: 20 mar. 2007.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura.* 2. ed. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: 34, 2000. 264 p. Título Original: Cyberculture.

LIGUORI, Laura M. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, Edith. (Org.) *Tecnologia Educacional: política, história e propostas.* Trad. Ernani Rosa Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAIA, Marta de; MEIRELLES, Fernando de Souza. Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil. Revista

Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, p.1-19, dez., 2003.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: \_\_\_\_\_. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MENDONÇA, José Ricardo Costa et al. *Competências Eletrônicas de Professores para Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil: discussão e proposição de modelo de análise*. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. (Org.). *Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática*. Maceió. EDUFAL, 2002.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. *Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, n. 03, mai./ago. 2007, pp. 41-50. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/407971/Limites-e-possibilidades-das-TIC-na-Educação>> Acesso em: 01/05/2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; N, J. M.; MASSETO M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e mediações pedagógicas*. São Paulo: Papirus, 2007 p. 11-66.

MOREIRA, Flávio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. *Educação e*

*Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037 – 1057, out. 2007.

OLIVEIRA, Celina Couto de. COSTA, José Wilson da. MOREIRA, Mércia. Ambientes Informatizados de Aprendizagem. In: COSTA, José Wilson da. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Orgs.) *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: SALGADO, Maria. *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista*. Brasília; Ministério da Educação, Secretária de Educação à Distância; 2008.

SANTO, Janete Araci do Espírito; ANDRÉ, Bianka Pires. As Contribuições das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs para o Ensino na Educação Básica. *Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis*, v.4, Número 2 , Especial, 2013

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL DR SC. Procedimentos para o desenvolvimento da atividade docente. 2. ed. Florianópolis: Senac/SC, 2008a.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico. Versão Preliminar. Concórdia: SENAC/ SC, 2008b.

SILVA, Ketiuce Ferreira. Sertório Amorim e Silva Neto2 O Processo de ensino aprendizagem apoiado pelas TICs: Repensando práticas educacionais. Disponível em:

[http://ketiuce.com.br/TDAE/Artigo\\_TDAE\\_Ketiuce2.pdf](http://ketiuce.com.br/TDAE/Artigo_TDAE_Ketiuce2.pdf)  
Acesso em: junho de 2015

SOFFA, MariliceMugnaini e TORRES, Patrícia Lupion. O processo Ensino aprendizagem mediado pelas tecnologias da informação e comunicação na formação de professores on-line.

IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR, Curitiba, Paraná.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 5. ed. São Paulo: Érica, 2004.

TAKAHASHI, Tadao. *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VALLIN, Celso. *Escola, projetos e novas tecnologias*. Disponível em: <[http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos\\_art.asp?x?id=69](http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.asp?x?id=69)>. Acesso em: 12 mai. 2015.

VIEIRA, Rosângela Souza. O Papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. Formoso-Ba: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), v. 10, 2011, pp.66-72.

WANG, Q., & WOO, H. L. Systematic Planning for ICT Integration in Topic Learning. *Educational Technology & Society*, 10 (1), 148-156. 2007.



# NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: DESAFIOS E TENDÊNCIAS

*Anderson de Melo Valadão*

## **Introdução**

O desenvolvimento acelerado das Tecnologias da Informação e da Comunicação invadiram praticamente todas as áreas do conhecimento humano e a escola também foi inserida nesse contexto. A Internet como carro chefe desse processo de desenvolvimento aumentou consideravelmente as possibilidades de acesso à Informação, de todos os tipos e formatos, facilitando a pesquisa, a utilização e aplicação das mesmas em todos os contextos. O objetivo desse artigo é analisar o processo histórico de evolução dessas tecnologias na escola e as dificuldades, pontos positivos e tendências de aplicação das mesmas no ambiente escolar.

Alguns pontos devem ser colocados sendo de grande importância para nosso estudo: a formação de professores e alunos frente a essa realidade; a democratização de acesso às novas tecnologias e as formas de utilização das mesmas na escola. Outro ponto de grande relevância é a quantidade de recursos financeiros distribuídos pelo poder público para dotar as escolas de equipamentos, infraestrutura, softwares, manutenção e atualização dessas ferramentas.

Sabemos que as instituições privadas tendo mais recursos, investem mais nessas tecnologias, propiciando aos alunos e professores melhores condições de uso nas grades curriculares dessas tecnologias. A quantidade de recursos

aplicados pelos governos, sejam eles municipal, estadual ou federal não correspondem às atuais necessidades das instituições de ensino.

É preciso pensar também numa nova educação, não colocando a Tecnologia como redentora na solução de todos os problemas da sala de aula. A inovação das práticas pedagógicas deve ser uma constante, com a aplicação de novos elementos pelos professores e com a participação efetiva dos alunos, com aumento de criatividade, de compartilhamento de informação, de questionamentos baseados em pesquisas reais e aprofundadas de temas variados, com criticidade e busca de soluções para problemas reais do dia a dia das comunidades em que a escola está inserida.

Muitos professores ainda resistem à entrada das tecnologias em sala de aula com medo de perderem seu espaço ou de serem comparados às novas gerações que apresentam certa facilidade de operação e manipulação de artefatos tecnológicos os mais variados, tais como computadores, tablets, celulares, aplicativos e outros. A formação continuada dos professores deve ser uma constante, e eles devem buscar seu aperfeiçoamento nas tecnologias, agindo mais como gestores da aprendizagem de seus alunos, indicando a eles os melhores caminhos a serem seguidos.

Os professores devem incentivar seus alunos a descobrirem, compartilharem e discutirem os dados e informações disponíveis na Internet e para isso a escola precisa de uma ambiente adequado com acesso a rede sem fio (wi-fi) com regras bem definidas, disponibilidade de equipamentos e sistemas com a devida segurança e para isso o educador também precisa entrar em contato, usufruir e partilhar seu conhecimento adquirido nas tecnologias da informação e da comunicação.

## **A Comunicação Humana e as Novas Tecnologias**

Quando o homem passou a vivenciar o conceito de sociedade a necessidade da comunicação passou a estar presente. A escrita como forma de comunicação surgiu através de ideogramas, desenhos feitos nas paredes das cavernas para expressar a caça, a pesca, o ambiente, os animais e outros elementos da vida cotidiana do homem. A escrita possibilitou o registro de informações que passaram de geração em geração retratando com grande veracidade a evolução do homem.

No decorrer do tempo o homem desenvolveu novas formas de se comunicar até o surgimento ao longo do século XX, mas precisamente, durante os anos 40 e 50 de avanços tecnológicos sem precedentes na história da humanidade. O computador surgiu nessa época, não como o conhecemos hoje, nem com as utilizações e aplicações que tratamos hoje, mas com a finalidade de comunicação para pequenos grupos de pessoas com finalidades muito específicas.

Junto a outras invenções da história humana, como a prensa de Gutemberg, que possibilitou a produção em massa de livros, revistas, folhetins e outros, surgem o telefone, o telégrafo, o cinema, o rádio, a televisão, o computador possibilitou também que a comunicação chegasse a um nível outrora não esperado.

As informações passam a cruzar grandes distâncias evidenciando a evolução do aspecto de difusor e de comunicador global do ser humano. A chamada era da informação surgiu com o aparecimento dos computadores, especificamente em 1943, que nasceram com a finalidade para a realização de cálculos. Em 1947 foi inventado

também o chamado telefone celular que só chegou ao nosso conhecimento na década de 90 e se tornou uma paixão mundial.

Os primeiros microcomputadores surgem na década de 70, popularizando-se como tecnologia pessoal, sendo adquirida por milhares de pessoas que desejavam ter em casa o computador antes restrito a grandes corporações empresariais.

No ano de 1969 a Internet surgiu com o objetivo específico de auxiliar os militares nas operações referentes à Guerra Fria e com o seu fim deixaram de ter essa finalidade sendo dedicada à troca de mensagens entre acadêmicos e professores de renomadas Universidades Americanas e mundiais. O partilhar de conhecimento passou a ser seu alvo principal.

A Tecnologia da Informação e da Comunicação é formada por três elementos: A informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas, proporcionando no ambiente escolar acesso às informações de maneira como antes não era possível. Essa junção desses elementos só foi possível graças a adoção de padrões como protocolos ou regras de comunicação muito bem definidos.

A Internet, por sua vez se expandiu muito mais rapidamente que as outras tecnologias da comunicação. Enquanto o rádio levou trinta e oito anos para atingir um público de cinquenta milhões de pessoas nos Estados Unidos da América, a Internet levou apenas quatro anos para atingir a mesma quantidade de pessoas. Seu alcance e possibilidades são muito maiores em comparação ao rádio por exemplo.

O acesso à Internet se dá através do principal meio da computação, ou seja, o computador. De acordo com Pretto e Costa Pinto (2006) o computador interage com o ser humano de tal forma que o estimula a pensar, a criar e a guardar os dados e informações geradas a partir dessa interação.

Na escola, a Internet propicia extensas utilizações. Desde cursos presenciais, com acesso a materiais virtuais, como textos, livros, áudios, filmes e vídeos, animações, simulações, mapas, gráficos, ilustrações, etc, até a chamada educação à distância que além desses mesmos materiais, utiliza recursos como fóruns de discussão, vídeo aulas, web conferências, avaliações com respostas on-line, chats ou bate-papos, entre inúmeros outros recursos.

Algumas dessas características e recursos estão presentes na chamada Internet 2.0, como espaço de relacionamento e comunicação interativa entre as pessoas. O chamado “ciberespaço” caracteriza as pessoas como emissores e receptores de informação e não apenas receptores passivos. As pessoas se tornam “donas” de seus processos, podendo gravar, escutar, ver, rever, criar, desenvolver, opinar, voltar, desfazer, ou seja, inúmeras possibilidades.

Segundo Levy (1999), novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo da informática atualmente e a Internet é a grande facilitadora desse processo.

## **As Gerações X, Y e Z**

Após entendermos um pouco da evolução da comunicação e das tecnologias da informação e da comunicação vamos entender um pouco a diferença entre as chamadas gerações X, Y e Z. A importância de se entender essas diferenças é que as pessoas dessas três gerações convivem em sala de aula, no mercado de trabalho e na vida pessoal paralelamente umas com as outras e a maneira como elas lidam ou tratam com as tecnologias é diferente.

As pessoas da geração X são as pessoas que nasceram aproximadamente, entre 1960 e 1980. Elas são individualistas e preferem preservar sua cultura, possuindo maturidade e sempre estão em busca de seus direitos e liberdade. Gostam de ler livros e respeitam sua autoridade e hierarquia.

As pessoas da geração Y são as pessoas nascidas entre 1980 e 2000. Essas pessoas, geralmente fazem várias tarefas ao mesmo tempo, sendo questionadoras, imediatistas e usam com frequência os meios eletrônicos para facilitar seu dia-a-dia.

As pessoas da geração Z são as pessoas que nasceram a partir de 1995, ligadas socialmente aos meios eletrônicos, aprendendo assuntos ligados a tecnologia com grande facilidade. Possuem dificuldades na concentração, pois são muito ligados a diversas coisas ao mesmo tempo.

Acredita-se que 60 a 70% dos professores que trabalham em sala de aula pertençam a geração X. As estratégias a serem buscadas em sala de aula para poder lidar com as gerações Y e Z, mais comuns entre os alunos das diversas séries e níveis escolares podem ser verificados no quadro abaixo:

Quadro 01: Ações Educacionais aplicadas às gerações Y e Z

<b>Características das gerações</b>	<b>Metodologias</b>
<b>Gostam de desafios</b>	Usar metodologias que sejam desafiadoras
<b>Precisam de retornos rápidos (feedbacks)</b>	Agilizar as correções de avaliações e repassar os resultados
<b>Perdem o foco com facilidade</b>	Usar técnicas de concentração e foco
<b>Quebram paradigmas (padrões) com facilidade</b>	Inovar sempre nas atividades – de preferência com criatividade
<b>São muito conectados</b>	Usar os meios virtuais nas tarefas e na comunicação
<b>São mais impulsivos</b>	Desenvolver competência de análise e decisão

Fonte: Adaptado de [www.jorgefurtado.com.br](http://www.jorgefurtado.com.br). Acesso em 12/08/2016.

É fato que a escola deve potencializar essas características positivas detectadas das gerações Y e Z e minimizar as características negativas dessas mesmas

gerações. Alguns recursos que podem ser utilizados pelos professores com essas gerações em sala de aula são a criação de Blogs, para desenvolvimento da leitura e escrita, bem como a utilização e jogos online e off line para tratamento de vários temas e com diferentes níveis de profundidade.

As próprias redes sociais podem ser utilizadas para se incentivar a criatividade através da criação e publicação e vídeos (YouTube, Facebook, entre outros). A oralidade pode ser incentivada através de criação e rádios online, a escrita também pode ser difundida como a publicação de jornais eletrônicos, e-books, entre outros.

## **A Escola e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação**

Em relação à escola as tecnologias dos mais variados tipos sempre estiveram presentes, mas usar as Tecnologias da Informação e da Comunicação em sala de aula requerem um grande esforço e é um grande desafio.

As redes surgiram para romper as barreiras e através da maior das redes, a Internet, é possível ao aluno e professor tornar o conhecimento prazeroso, multicultural e compartilhado. Temos desigualdades sociais muito grandes em nosso país e a escola pública muitas vezes passa a ser o único local em que os alunos podem acessar a Internet e usufruir de todas as suas potencialidades.

Cabe aos professores e à própria escola desenvolverem projetos que insiram o aluno nesse mundo, despertando não apenas interesse superficial e utilização como mero instrumento de passatempo, mas como ferramenta que instigue os alunos na construção do conhecimento individual e coletivo.

De acordo com Pretto (1999, 104) “em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias”.

A integração das disciplinas em projetos multidisciplinares podem ser explorados com o uso da informática. Muitas escolas criaram laboratórios de informática com parque computacional atual, com dezenas de aplicativos e infraestrutura adequada, mas não sabem o que fazer com esse instrumental.

Os professores, alunos, servidores escolares, diretores e até mesmo a comunidade deve ser incentivada a usar e a explorar esses laboratórios para que os mesmos façam parte do cotidiano da vida escolar. Os computadores não devem ser vistos apenas através do conteúdo de seu funcionamento básico, mas com a característica ampla de formação que ele proporciona à sociedade.

A diversidade de pensamentos dos alunos deve ser valorizada pelos professores e incentivada pelos mesmos, através do uso das redes sociais e das ferramentas computacionais disponíveis. Paulo Freire dizia que os educandos tinham que exprimir seus pensamentos e os educadores tinham que incentivar essa expressão.

O papel do professor vem mudando frente às novas tecnologias aplicadas na escola, e segundo Moran (2000), os papéis que ele pode assumir são os seguintes:

- Orientador/mediador intelectual: informa e ajuda aos alunos a escolha das informações mais pertinentes, e a usá-las de maneira adequada para a resolução de problemas os mais variados.

- Orientador/mediador emocional: motiva, incentiva, intermedia, resolve conflitos e orienta para a busca dos melhores caminhos
- Orientador/mediador gerencial e de comunicação: Organiza, planeja, faz a comunicação com a gestão escolar e os alunos, relaciona o processo de avaliação e divulga resultados, dando feedbacks aos interessados.
- Orientador ético: Ajuda os alunos a construir valores éticos e positivos. Eleva esses valores para a construção de personalidade individual e coletiva, visando sempre o bem estar pessoal e comum.

Observando esses papéis caracterizados por Moran, vemos a importância crescente do educador em sala de aula, assumindo cada vez mais novas tarefas, frente ao mundo conectado e assim ele deve explorar os recursos informáticos visando ampliar seus horizontes como docente e auxiliando os alunos na construção do conhecimento.

Cada vez mais vemos salas de aulas mais vazias, onde os alunos preferem ficar em casa e acessar os conteúdos disponíveis na Internet do que frequentar aulas “chatas” e desmotivantes, visto que, suas características de nascidos na era digital os impulsionam para conteúdos interativos, vivos e dinâmicos.

Xavier (2005) explicita que as novas gerações tem conseguido adquirir o letramento digital antes mesmo de ter se apropriado completamente do letramento alfabético ensinado na escola. A utilização da linguagem vem mudando com os recursos computacionais criando um mundo novo de termos, siglas, expressões que vem sendo aperfeiçoados por

pessoas de várias idades, mas com foco nos da geração Y e Z, como vimos na seção anterior.

O quadro negro, os livros e o professor antes eram os únicos aparatos de ensino e aprendizagem disponíveis aos alunos, mas atualmente com um computador e acesso à Internet eles tem acesso à milhões de informações disponíveis com facilidade. A interação se aprimora a cada dia e novas técnicas e métodos são empregados para facilitar a navegação, o uso, o compartilhamento e o armazenamento da informação.

O hipertexto que é a forma como os conteúdos são estruturados na Internet, com a informação podendo ser inserida sob diversos formatos, possibilita aos alunos e professores construir e reconstruir o conhecimento através da resolução de problemas, montando projetos e visualizando em tempo real seus resultados.

O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 1979, p. 27-28). Essa educação mais humanista incentivada por Paulo Freire têm a ver com a aplicação consciente da Tecnologia na escola e das capacidades que ela consegue alavancar.

## **Recursos facilitadores da Internet na sala de aula**

A Internet é sem dúvida o recurso mais poderoso a ser utilizado por todos os atores do processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Ela pode determinar uma metodologia dinâmica quando bem explorada. A divulgação, a pesquisa, a comunicação estabelecem os seus princípios norteadores e impulsionadores dos acadêmicos e também dos mestres, que podem vivenciar esse ambiente para troca e

cooperação de experiências, incentivado a ampliação do lado crítico e responsável das pessoas.

No quadro abaixo discutimos alguns recursos facilitadores da Internet que estimulam a educação sob um novo olhar e forma.

Quadro 02 – Recursos facilitadores da Internet

<b>Recursos</b>	<b>Caraterísticas</b>
<b>Rapidez</b>	Acesso facilitado às grandes quantidades de informação com múltiplas linguagens e sentidos
<b>Recepção Individualizada</b>	Incentivam a individualidade preservando o conteúdo gerado por cada pessoa de forma segura
<b>Interatividade e participação</b>	Estimula a interação e a participação individual e em grupo com ferramentas desafiadoras como jogos, simulações e outros
<b>Hipertextualidade</b>	Permite a seleção e a produção de caminhos e informações de maneira rápida e facilitada

**Realidade Virtual**

Recurso inteligente, complexo, real e com grande capacidade de interação e profundidade no contato do educando com o conhecimento

Fonte: próprio autor

**Portais para Aperfeiçoamento de Professores**

Nesta seção apresentaremos alguns portais que podem auxiliar o professor na sua formação continuada na área de tecnologia que o ajudará a desenvolver esse lado importante a ser aplicado em sala de aula.

- 1) Portal de objetos educacionais do Ministério da Educação do Governo Federal - É um espaço virtual de acesso público que disponibiliza objetos educacionais em vários formatos e para todos os níveis de ensino. Os objetos educacionais ou objeto de aprendizagem é um recurso tecnológico estruturado para dar suporte a algum tipo de aprendizado São desenvolvidos de maneira a compor um conteúdo específico, um conceito ou atividade. Exemplo: vídeo sobre história do Brasil. O MEC no Brasil vêm apoiando a criação de repositórios de objetos educacionais e possui um portal para armazenamento e disseminação desses objetos.

Acesso ao portal:  
<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

- 2) Domínio público – É um portal que dá acesso a uma biblioteca virtual com obras literárias, artísticas e científicas na forma de vídeos, textos, sons e imagens. Acesso ao portal: <http://www.dominipublico.gov.br>
  
- 3) Portal do professor – É um portal dedicado exclusivamente aos professores e disponibiliza vários materiais e informações para serem utilizadas nas aulas. A interação e compartilhamento de experiências pode ser realizada através do portal. Acesso ao portal: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>
  
- 4) Loja do professor – Portal que comercializa produtos educacionais, tais como, livros e vários materiais específicos para serem utilizados em sala de aula. Acesso ao portal: <http://www.lojadoprofessor.com.br/>
  
- 5) Instituto Nacional de Educação (INEP) – Portal que disponibiliza variadas informações como estudos e pesquisas na área de educação. Os indicadores sobre educação são o ponto alto do portal. Acesso ao portal: <http://www.inep.gov.br/>

## **Considerações Finais**

O desenvolvimento crescente das novas tecnologias da informação e da comunicação está influenciando diretamente várias áreas da sociedade contemporânea e não podia deixar de estar presente nas escolas dos mais variados tamanhos, tipos e níveis.

As dificuldades para se utilizar as tecnologias são grandes, passando pela resistência dos professores, pela falta de infraestrutura adequada, treinamento para aplicação das mesmas com utilidade e manutenção e atualização dos parques instalados.

A mera presença de laboratórios de informática nas escolas não qualifica uma escola como tecnológica, pois saber aplicar as tecnologias é para um quadro ainda pequeno de profissionais nas instituições educacionais.

Mas os pontos positivos que a tecnologia traz para o processo de ensino e aprendizagem compensa as dificuldades sugeridas até então. Novos objetos educacionais são incorporados a cada dia a portais que auxiliam professores a melhorarem sua qualificação profissional. Novos aplicativos específicos para dispositivos móveis nos mais variados assuntos, níveis e temas são criados e disponibilizados a cada dia.

Acompanhar a tecnologia e suas variantes é uma obrigação de professores nessa época de alunos sempre conectados e ligados nas mais diversas atividades dentro e fora do ambiente escolar. A responsabilidade da segurança dos dados e da pertinência das grades curriculares deve ser uma preocupação constante das instituições que devem

investir em tecnologias, mas com cuidado para que não se transformem apenas em um elefante branco tecnológico desprezando as potencialidades e sentidos do homem inserido no seu dia a dia.

## Referências

ÁVILA, Maribel Chagas de. *Internetês: uma anamnese da história da escrita*. Dissertação de mestrado UFMT, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia-Educação*. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção polemica do nosso tempo, 78)

FERREIRO, E. *Cultura Escrita e Educação*. Porto Alegre: ArtMéd, 2000.

FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. 2001ª. *Extensão ou Comunicação?* 11ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 2001b. *Pedagogia da Esperança*. 8ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P.; SHOR, I. 1993. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GUTIÉRREZ , Alfonso Martin. *Educacionmultimedia: uma proposta desmistificadora*. Segovia, Espanha, 1995. Texto mimeografado.

KALINKE, Marco Aurélio. *Para não ser um Professor do Século Passado*. Curitiba:

Gráfica Expoente, 1999.

LEITE, Denise. *Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente*. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARCHESSOU, François. *Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas: a contribuição da tecnologia ao ensino aberto e à distancia*. Revista Tecnologia Educacional – V. 25 (139), Nov. / Dez. 1997 – p. 6 a 15.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I, Vol. I, 1988.

Moran, José M.; ALMEIDA, Maria E. B. (2005). *Integração das Tecnologias na Educação*. Salto para o futuro. Secretaria de Educação à Distancia. Brasília: MEC, SEED.

\_\_\_\_\_. *Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias audiovisuais e telemáticas*. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas. SP: Papirus, 2000, p. 11-66.

PRETTO, Nelson de Luca (org.). *Globalização & Organização: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distancia e sociedade planetária*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

PIAGET, Jean. *Para Onde Vai a Educação*. 16 ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 2002.

SACRISTAN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VALENTE, J. A. Aprendendo para a Vida: o uso da informática na educação especial. In: FREIRE, Fernanda Maria Pereira; VALENTE, José Armando. (Orgs.). *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa, Comunicação e Aprendizagem com o Computador: o papel do educador no processo ensino-aprendizagem*. In: Tecnologia, currículo e projetos, s/d.

\_\_\_\_\_. *Diferentes Abordagens de Educação à Distância*. Coleção Série Informática na Educação – TV Escola, 1999. Disponível no site: <http://www.proinfo.mec.gov.br>.

XAVIER, Antonio C. S. *O Hipertexto na Sociedade da Informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de doutorado Unicamp, 2005.

# FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Andreia Demétrio Jorge Moraes  
Isabel Alexandrina Alves Ferreira*

## **Introdução**

É indiscutível a importância da alfabetização para o homem, por meio dela o indivíduo apreende o mundo de forma diferenciada, passa a ter uma capacidade mais ampla de percepção da existência, pela possibilidade de acesso à cultura socialmente valorizada. A alfabetização apresenta-se como um instrumento de integração, entendimento, expressão e capacitação. Embora o processo de alfabetização ultrapasse em muito os limites da escola, cabe a essa instituição e, sobretudo às professoras alfabetizadoras, o papel de proporcionar as condições para a apropriação do sistema de leitura e escrita.

A preocupação do homem em apropriar-se de habilidades que lhe permitam alcançar sua inclusão na vida social mais ampla levou-o a buscar, cada vez mais, melhorar sua capacidade de expressão e compreensão por meio da palavra escrita. Atualmente, saber ler e escrever, utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações no cotidiano, são necessidades extremamente importantes para o indivíduo em seu pleno exercício da cidadania. De acordo com Soares (2003), alguns estudos, que caracterizaram a língua oral de adultos antes de terem sido alfabetizados e a compararam com língua oral que usavam depois de alfabetizados, concluíram que os adultos, após aprenderem a ler e a escrever, passaram a falar de maneira diferente,

demonstrando assim que o convívio com a língua escrita possibilitou mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. De acordo com a autora, estar alfabetizado altera o estado do indivíduo em várias situações,

Alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e alteram seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social [...] (SOARES, 2003, p. 17-18, aspas e grifos da autora).

No decorrer dos anos, diversas terminologias como: alfabetizado, analfabeto, primeiras letras, alfabetização, letramento, iletrado, alfabetização funcional, foram utilizadas no sentido de classificar essas habilidades e, conseqüentemente, sanar possíveis deficiências com elas relacionadas.

Diante disso, a alfabetização não pode ser compreendida como mera aquisição de uma técnica que permite ler e escrever, mas como ato que ultrapassa a técnica, por meio do qual, grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos possam ter acesso aos bens culturais que lhe foram negados e que, ao longo da vida, se mostram indispensáveis na luta cotidiana desses direitos.

A sociedade tem atribuído à escola a responsabilidade pelo processo de alfabetização. Dessa forma, esse lócus de ensinar tem sido foco de pesquisas que realizam investigação nessa área. Quanto a isso Peixoto alerta que,

Embora o problema do analfabetismo seja basicamente uma questão de ordem político-social, à

medida que o processo de alfabetização se sistematiza na escola, instituição historicamente incumbida da transmissão da cultura, ela tem uma dimensão pedagógica que não pode ser desprezada (1990, p. 7).

Nesse contexto, alguns pesquisadores têm como objetivos desvendar a história, assim como os problemas relacionados com a alfabetização na sociedade e nas escolas brasileiras.

Ainda buscando soluções para os problemas relacionados à alfabetização nas últimas décadas do século XX e nesse início do século XXI, as diretrizes das políticas educacionais, nas esferas federais, estaduais e municipais, têm inserido em seus planos a educação básica como prioridade, porém, os fatos históricos têm demonstrado que desde o início desse mesmo século o discurso oficial de educação para todos não chegou realmente às vias de fato.

Esse fato nos instiga a desenvolver uma análise acerca das concepções de alfabetizar no cenário educacional brasileiro e isso nos remete às questões teórico-metodológicas oriundas das diferentes concepções de aprendizagem da leitura e da escrita.

As diferentes metodologias utilizadas no processo de alfabetização têm sido indiscutivelmente tema de controvérsias entre os educadores desde o início da escolarização brasileira, de acordo com Frade e Maciel (2006), os métodos de alfabetização, se agrupam em métodos sintéticos e analíticos.

Os métodos sintéticos foram desenvolvidos e utilizados em um período que a escola, estava sendo inicialmente organizada enquanto instituição e se encontrava em precárias condições de funcionamento. Nesse momento a escola enfrentava várias dificuldades, inclusive as relacionadas à manutenção e devido ao alto custo do material

para escrita, priorizava o ensino da leitura. Para esse fim, eram utilizados os métodos alfabético, fônico e o silábico.

Os métodos sintéticos baseiam-se, segundo Rizzo (1983), na concepção de que o ensino da leitura e da escrita deve começar pelos elementos que compõem a palavra: sons, letras e sílabas e, à medida que estes elementos vão sendo aprendidos, passam a serem combinados em unidades linguísticas maiores, levando o aluno a soletrar sílabas, palavras e unidades maiores. Seus seguidores os defendem, por um lado, como sendo capazes de dar ao aluno, mais rapidamente, maior capacidade e autonomia no reconhecimento de palavras, deixando, portanto, mais tempo livre para o treino da leitura. Por outro lado, esses métodos recebem críticas, muitos alegam que a introdução de elementos das palavras, pequenas partes de um todo, contraria o modo natural de reconhecimento e não leva em consideração o processo natural de aprendizagem do ser humano. Outra consequência negativa é a de afastar o vocabulário de assuntos ligados ao interesse infantil, as palavras neste caso, são necessárias e, invariavelmente, impostas pelo professor.

Dentre os métodos sintéticos consta o método alfabético, que deu origem ao termo alfabetizar (Rizzo, 1983). Usado universalmente, desde os tempos da Grécia e Roma antigas até o fim da Idade Média, persistiu em uso em alguns países no século XIX. O aluno aprendia primeiramente o nome das letras e suas formas maiúsculas e minúsculas em sua sequência alfabética. Após a aprendizagem das letras, estas eram apresentadas em combinações de duas a duas e deveriam ser pronunciadas pelo aluno, simultaneamente. A dificuldade imposta por esse método foi a grande diferença entre o nome e o som da letra.

O método fônico, dentre a proposta sintética, propõe que os sons das letras sejam ensinados isoladamente e depois

reunidos em sílabas que são pronunciadas pelos alunos. Esse método parte do mais simples ao mais complexo, nesse sentido, o alfabeto é ensinado por meio dos sons, que unidos uns aos outros formam as palavras. Esse método, da mesma forma que os anteriores apresenta vantagens, quando existe relação entre o fonema e a escrita a aprendizagem acontece de forma rápida.

Algumas variações foram pensadas no sentido de superar os problemas existentes para o ensino da leitura e escrita através desse método, utilizava-se o método alterando a forma de apresentar os fonemas, utilizando-se de palavras mais significativas, aliando uma palavra a uma imagem, estabelecendo relação entre imagem e som.

Apesar das variações propostas, não foi possível superar as críticas, mas possibilitou que fosse desenvolvido dentro da marcha sintética o método silábico que utiliza a sílaba como unidade principal para o ensino da leitura e escrita.

O método silábico, para Rizzo (1983), difere dos métodos sintéticos anteriores por ser a sílaba a unidade fonética estabelecida para o ponto de partida do ensino da leitura. Foi baseado nos princípios linguísticos de maior aceitação entre os estudiosos da fonética de que, como a consoante só pode ser emitida apoiada na vogal, só a sílaba, e não as letras servem como unidade linguística para o ensino da leitura. Em geral, no português e espanhol as vogais são apresentadas sozinhas e, depois, combinadas entre si, depois todas as consoantes são apresentadas na sua ordem alfabética, após, iniciam-se os agrupamentos, utilizando-se a ilustração para apoiar a sílaba destacada. Dessa forma o ensino torna-se repetitivo e, muita ênfase é dada à pronúncia, em voz alta, das sílabas isoladas, na ordem natural do a-e-i-o-u; Ex: ba-be-bi-bo-bu. Mantém-se o som aberto característico do a-e-i-o-u em todas as combinações. O

ensino é, extremamente, repetitivo e tenta manter uma ligação de cada sílaba a uma palavra ilustrada. Ex: ca (da caneca) - be ( do bebê) - lo (do lobo) – ca-be-lo (RIZZO, 1983, p. 15, parênteses da autora).

O método silábico possui a vantagem de trabalhar com a sílaba, possibilitando uma melhor relação dos segmentos da fala com os da escrita. Apesar disso, outros problemas eram destacados, entre eles a artificialidade dos textos criados para o ensino e o risco acarretar uma sobrecarga da memória infantil, se o ensino das sílabas isoladamente for realizado em muitas lições, o aluno tende a perder o interesse pela leitura e o sentimento de insucesso parece ser muito acentuado e uma das mais prováveis causas de abandono dos estudos no primeiro ano escolar.

Apesar das desvantagens apontadas a esse método e da sua utilização até os dias atuais, esses métodos passaram a ser superados em função de trabalharem numa perspectiva de ensino e aprendizagem da língua escrita, em que se priorizam o treino e a repetição, e a leitura mecânica que se dá por meio da decodificação do código escrito.

A excessiva ênfase destinada à eficácia dos métodos de alfabetização no cenário educacional brasileiro perdurou até o início dos anos de 1980. Após esse período houve mudanças significativas nas propostas de alfabetização no Brasil com a divulgação das pesquisas de FERREIRO e TEBEROSKY (1999) a respeito da psicogênese da língua escrita. Essa concepção desencadeia uma reviravolta conceitual sobre a alfabetização, à medida que refuta as antigas práticas de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético, priorizando a criança como sujeito que pensa sobre o funcionamento da escrita, numa perspectiva construtiva do processo de alfabetização.

Dentro da perspectiva de compreensão do processo de aquisição da língua escrita pela criança, a alfabetização passa

a ser vista do ponto de vista de como se aprende, direcionando a atenção para o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

O eixo das discussões então, passa dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança enquanto sujeito de sua própria aprendizagem. A teoria construtivista lançou um novo desafio, o desafio de alfabetizar dentro de uma nova compreensão sobre o processo de leitura e escrita, um processo contextualizado e significativo baseado em práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, presenciamos nas últimas décadas, um abandono da discussão sobre a eficácia dos processos e métodos de alfabetização identificados como propostas tradicionais, passando-se a discutir e analisar o problema da alfabetização sob uma abordagem construtivista de grande impacto, valorizando o diagnóstico dos conhecimentos prévios do aluno, utilizando a análise de seus erros como indicadores construtivos do processo de aprendizagem.

## **Alfabetização e Letramento: Múltiplos Olhares**

O conceito de Letramento surgiu em meado dos anos 80, no século XX, no discurso de especialistas, representando uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. A utilização do termo letramento ocorreu ao mesmo tempo em sociedades diferentes, distante tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente; advinda da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes do aprendizado do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.5).

De acordo com a autora, o termo letramento veio *doillettrisme* na França e da *literacia* em Portugal, nos Estados Unidos, e na Inglaterra. Foi no ano de 1980, que *Reading instruction, beginningliteracy* passou a ser foco de interesse na educação e na avaliação da leitura e da escrita. Nos países desenvolvidos, havia a preocupação com o fato da população embora alfabetizada não dominarem as habilidades sociais da leitura e da escrita que permitissem uma melhor participação em sociedade uma vez que apenas o domínio da escrita e da leitura não ajuda na inserção no mundo social e no mundo do trabalho.

No Brasil o conceito de letramento está enraizado no conceito de alfabetização, mesmo com as suas diferenças, esta fusão dos dois processos sempre da prevalência ao conceito do letramento. Apesar de não ser possível negar a relação entre alfabetização e letramento é necessário ainda, que se focalizem diferenças acabando por diluir a especificidade de cada um dos fenômenos. Nesse processo, a autonomização do processo de alfabetização em relação ao processo de letramento dominou o ensino da língua escrita no Brasil e em vários outros países embasados na concepção de que o aprendizado da leitura e da escrita se dá através do início de que aprender a ler e a escrever é também atribuir sentido “para e por meio de textos escritos”. Soares (2004, p.7).

O letramento e a alfabetização são indissociáveis, estes se desenvolvem no contexto das práticas sociais por meio de atividades de letramento, e o letramento por sua vez por meio do aprendizado das relações fonema grafema se intercalando com a alfabetização.

Letramento, portanto, implica na condição do indivíduo, e o leva a exercer a aprendizagem e o aprimoramento da leitura e da escrita, transformando alguns aspectos da sua vida. A ação de ensinar e aprender a ler e a

escrever por intervenção e mediação de conhecimentos adquiridos por indivíduos de um grupo social, é ter se aprimorado no processo da leitura e da escrita com os diferentes gêneros e função. Uma prática social que deve ser desenvolvidas em nossa vida.

Mesmo o ser humano dominando o sistema da escrita, sendo alfabetizado, não se pode dizer que tem habilidades de leitura e escrita necessária para as práticas sociais e profissionais, podendo mesmo assim, existir um domínio e precário nas participações das práticas sociais letradas. (SOARES, 2006, p. 30).

No Brasil, a necessidade de habilidades e competências para o uso da leitura e da escrita, tem o ponto de partida entrelaçados ao ensino e aprendizagem inicial da escrita tendo o seu desenvolvimento a partir de um questionamento do conceito de educação. Segundo, (SOARES, 2004, p.7), no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento, se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Ao contrário dos países de primeiro mundo que atem suas especificidades na discussão do domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita que o indivíduo não domina com competência.

A partir do momento em que surgiu o termo letramento e o incorporamos no nosso vocabulário passa-se a perceber que o letramento depende muito da condição social do indivíduo, passando a ter a preocupação para que tenha condições para o letramento uma escolarização real e efetiva, pois, ele cobre uma vasta área de conhecimento, habilidades, capacidades valores usos e funções sociais.

Ler e escrever são dois processos que se fundem apesar das diferenças e semelhanças fundamentais de cada um. Nessa perspectiva, uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever, outra pessoa, pode ler

fluentemente, mas escrever muito mal. Os dois processos são complementares, o letramento porém, envolve ambos.

Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se das habilidades de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. E, assim como foi observado em relação à leitura, essas categorias não se opõem, complementam-se: a escrita *é* um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e *é também um* processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita. (SOARES, 2010, p.69).

O ensino da escrita, ou seja, a capacidade de decodificar os sinais gráficos que se dá na transformação de sons para a escrita, e codificar os sons em sinais gráficos se identificou com o conceito de alfabetização, no entanto o aprendizado da escrita não se dá entre a correspondência entre grafema e fonema (MEC/SEB, 2002, p.10). A decodificação e codificação se produzem através da hipótese da criança como um meio de representação.

Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estende desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre um determinado assunto assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum (...). (SOARES, 2010, p.48).

Usando o conhecimento que o indivíduo possui sobre o sistema fonema grafema, a relação de aprendizagem se dá de forma natural por meio do contato com a língua escrita. Seria

um equívoco dissociar alfabetização e letramento, pois o indivíduo aprende mediante as suas concepções psicológicas, linguística e psicolinguísticas da leitura e da escrita na inserção da alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

Sem dúvida a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice versa, mas também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considerariam “alfabetização” uma pessoa incapaz de, por exemplos, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2006, p.16).

No entanto os termos grafema e fonema passaram a designar também o uso das habilidades de codificar e decodificar nas práticas da leitura incorporando o domínio dos conhecimentos e dando mais um conceito para o termo alfabetização tornando se alfabetização funcional fazendo assim a função da leitura e da escrita em situações sociais e posteriormente, a palavra letramento.

A alfabetização e o letramento passam a ser necessidade essencial para a aprendizagem e elaboração para novos conhecimentos para o indivíduo (CASTANHEIRA, MACIEL, MARTINS, 2009, p.14). Isso possibilita ao indivíduo uma melhor convivência em uma sociedade letrada. No entanto saber ler e escrever não é só se aprimorar da escrita por meio de alfabetização nem como um processo tecnológico, onde o aluno não aprende só decora, ele precisa deste aprimoramento no sistema da leitura e da escrita em diferentes contextos mediante a o processo de alfabetização e letramento.

## **O Universo da pesquisa**

A fim de compreender a realidade educacional contemporânea, suas circunstâncias particulares, as influências no significado que as pessoas dão às coisas e ao modo de conceberem e participarem do mundo, nossa opção metodológica nessa pesquisa foi de cunho descritivo, realizada em um estudo de campo, voltada para o estudo de uma comunidade de professoras alfabetizadoras e suas atividades docentes em escolas da rede municipal de Ituiutaba.

Nesse sentido, a definição dos sujeitos que participaram da pesquisa foi tarefa primordial uma vez que esses sujeitos estão diretamente ligados à qualidade das informações que serviram de base para as análises que resultaram desse estudo.

Utilizamos como critério de seleção dos docentes, contar com a colaboração de 2 (duas) professoras alfabetizadoras que estavam atuando no ciclo inicial de alfabetização, no 1º, 2º ou 3º ano, em cada uma das 11 (onze) escolas da rede municipal que atende ao Ensino Fundamental. Outro critério de seleção determinado Ao iniciar os primeiros contatos com as escolas, descobrimos que dentre as 11 (onze) escolas selecionadas, 3 (três) escolas não contavam com professoras alfabetizadoras com experiência de no mínimo 8(oito anos) com a alfabetização. Permanecemos então com apenas 8 (oito) escolas municipais incluídas no estudo. Nessas 8 (oito) escolas, foram selecionadas 2 (duas) professoras alfabetizadoras para participar da pesquisa, perfazendo um total de 16 professoras colaboradoras.

A pesquisa foi apresentada à equipe gestora e às professoras de cada uma das instituições, nesse momento pudemos divulgar os objetivos, metodologia e relevância do estudo e ainda solicitar a cooperação dos mesmos.

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento, um questionário contendo perguntas semiestruturadas com a finalidade de identificar a formação dos docentes em relação aos processos de alfabetização, à opção metodológica assumida pelas mesmas e aos saberes e práticas por elas utilizadas na alfabetização.

## **Os Achados da Pesquisa**

Ao falarmos de formação docente, faz-se necessário conhecermos o perfil das professoras que fazem parte desse estudo, portanto uma das informações coletadas por meio do questionário foi sobre a graduação das mesmas. Descobrimos que dentre as 16 (dezesesseis) professoras alfabetizadoras apenas 9 (nove) são graduadas em pedagogia, 3 (três) são graduadas em História, 2 (duas) são graduadas em letras, 1 (uma) é graduada em Magistério Superior, 1 (uma) em Estudos Sociais. Reconhecemos que hoje a formação de professores está a cargo do curso de Pedagogia, mas dentre essas professoras, que são todas efetivas, quase 79% atuam na educação básica há mais de quinze anos, período que os concursos para efetivação de docentes para as séries iniciais exigia-se minimamente o curso do magistério em nível de ensino médio.

A formação de professores no curso de Pedagogia trás vantagens para o profissional que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, pois existem disciplinas específicas sobre a alfabetização no currículo desses cursos. Apesar desse preparo nos cursos Pedagogia enquanto formação

inicial de alfabetizadores, os docentes recém-formados ainda tem muito o que estudar e aprender em relação aos saberes teóricos e didáticos específicos para que se tornem alfabetizadores experientes e de sucesso.

Os cursos de especialização contribuem para a continuidade da formação do professor alfabetizador. Nesse estudo constatamos que somente 4 (quatro) professoras não participaram de cursos de especialização *Latu Sensu* embora dentre essas, 12 (oito) professoras, apenas duas o fizeram em curso de especialização em alfabetização. Quanto a isso, Moraes se posiciona,

Assim, sem desconsiderar o bem que pode trazer para uma professora o fato de ela cursar uma especialização em alfabetização, a discussão sobre a prática, a tematização sobre o que cada alfabetizador vai fazendo, no dia a dia, na sua sala de aula, precisa se conjugar com a leitura e a apropriação de temas teóricos sobre o aprendizado da escrita alfabética e sobre leitura e produção de textos orais e escritos. (MORAIS, 2016, p. 11).

Pudemos apurar, com base nos dados apresentados pelo questionário que as professoras selecionadas, possuem muitos anos de atuação específica em docência nas turmas de alfabetização, que são 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Uma delas atua nesse nível de ensino há 36 (trinta e seis) anos, duas delas há mais de 20 (vinte) anos, cinco delas há mais de 15 (quinze) anos, quatro há mais de 10 (dez) anos e cinco há mais de 8 (oito) anos.

Em relação à formação continuada de professores, descobrimos, por meio dos dados da pesquisa que 3 (três) das professoras alfabetizadoras, nunca participaram de curso de formação continuada específico na área da alfabetização, a grande maioria já participou de vários cursos específicos na área da alfabetização, dentre eles constam: o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que

são programas de formação continuada de professores do MEC em parceria com os municípios; cursos oferecidos pelo Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores - CEMAP, órgão da secretaria municipal de educação do município e outros pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG em parceria com a mesma secretaria.

A fim de descobrir as propostas metodológicas de alfabetização utilizadas pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano das escolas municipais de Ituiutaba, questionamos às docentes qual foi proposta que embasou suas primeiras práticas de alfabetização no exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental e quais as que utilizam na atualidade. Em relação às metodologias utilizadas no início da carreira, 6 (seis) professoras afirmaram ter utilizado o Método Silábico, 2 (duas) o Método Fônico, outras 4 (quatro) afirmaram ter utilizado a Teoria da Psicogênese da escrita, as demais assinalaram que utilizaram outras metodologias mas não especificaram quais foram elas.

Quanto às metodologias utilizadas atualmente, 9 (nove) professoras afirmaram utilizar o Método Silábico, para alfabetizar os estudantes das séries iniciais; 2 (duas) delas utilizam o Método Fônico, outras 4 (quatro) afirmaram que utilizam a Teoria da Psicogênese da escrita, apenas uma das professoras afirmou que utiliza metodologias variadas, “dependendo da necessidade de cada turma”.

Percebemos que algumas professoras, no decorrer de sua prática de alfabetizadoras, passaram a utilizar uma metodologia diferente da que utilizava no início da carreira e estas justificam:

No início, comecei alfabetizar da maneira que aprendi nos estagio e com os métodos que vi e aprendi na faculdade, mas no decorrer, aprimorando meus conhecimentos, aplico o

método onde sinto segurança e de acordo com a realidade e fazendo o diagnóstico de cada aluno vou desenvolvendo o trabalho de alfabetização. (Professora 5).

Como as oportunidades oferecidas e os estudos realizados com embasamentos teóricos e prática em sala de aula, fui me formando professora alfabetizadora. No início, muito tradicional, reportando a experiência de minha própria alfabetização. Hoje, buscamos desenvolver trabalhos de forma interdisciplinar e integradora, formando nossas crianças para a leitura e compreensão do mundo letrado, participando ativamente do processo de aprendizagem, com satisfação em aprender e com capacidade de expor suas ideias e sentimento. (Professora 1).

Percebi que os alunos não são iguais, alguns aprendem de um jeito e outros precisam de técnicas deferentes para aprender. Não existe só um caminho, uma forma, utilizo a que se adequa mais para cada aluno. (Professora 7).

Esses depoimentos, deixam claro que a formação continuada aliada à prática cotidiana de sala de aula possibilita aos docentes uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas proporcionando mudanças significativas em seus modos de a alfabetizar.

Embora algumas professoras alfabetizadoras, tenham afirmado que houve mudanças em suas práticas utilizadas no processo de alfabetização dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, constatamos que apenas 28% das professoras que participaram desse estudo, alfabetizam dentro da perspectiva construtivista, mais atualizada que valoriza o diagnóstico, os conhecimentos prévios dos alunos, utilizando a análise de seus erros como indicadores construtivos do processo de aprendizagem, que favorece e incentiva as práticas de letramento.

Quando indagados se o sucesso ou fracasso da alfabetização e do letramento está diretamente ligado às

metodologias utilizadas em sala de aula, as professoras alfabetizadoras ressaltam a importância do conhecimento das metodologias para o sucesso alfabetização, embora esse sucesso não se encerre no conhecimento e utilização das metodologias, como demonstra os relatos abaixo:

Entendo que a metodologia é muito importante no processo de alfabetização e formação do indivíduo, mais não é a única responsável pelo sucesso ou fracasso do desse processo. Existem vários métodos de alfabetização e todos eles alfabetizam. (Professora 1).

O professor deve ser um conhecedor das metodologias aplicadas só assim ele terá segurança para utilizar de maneira correta as atividades aplicadas na sala de aula. (Professora 6).

Não, as metodologias são diversas. Tanto o sucesso como o fracasso estão ligados a um “todo” as práticas dos docentes, a escola, aos alunos, aos pais, a comunidade depende do trabalho em conjunto. Onde um falha, todo o grupo fica prejudicado, se trabalham juntos, o sucesso é garantido. (Professora 9).

MORAIS (2016), ressalta que nesses últimos 15 anos, estamos avançando em relação à superação das distorções em relação ao uso ou não de metodologias de alfabetização, enfatizando a necessidade das mesmas no processo de alfabetização.

As metodologias devem garantir, não só o ensino sistemático da escrita alfabética mas também o ensino de práticas de leitura, de produção de textos escritos, de promoção da oralidade dos alfabetizandos; dessa forma conseguiremos sucesso em alfabetizar letrando nossos estudantes do ensino fundamental.

Mais recentemente, temos assumido que a ideia de alfabetizar letrando exige trabalhar tanto com palavras (e suas partes menores) quanto com textos (variados e não

artificiais). Precisamos avançar ainda sobre como praticar um ensino que atenda à diversidade de saberes e ritmo dos aprendizes. Esse é um ponto essencial para que as metodologias de alfabetização consigam tornar a ideia de ciclo uma realidade, não um discurso cheio de boas intenções. (MORAIS, 2016, p. 11)

A formação continuada, portanto, apresenta-se como o caminho a ser trilhado pelos docentes permitindo a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, sobre o conhecimento e atualização de novas metodologias de alfabetização em consonância às mudanças no âmbito educacional.

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação (NÓVOA, 1991, s/p.).

Faz-se necessário, portanto, que os docentes compreendam a formação continuada como uma de suas responsabilidades pessoais e profissionais, estas precisam ser constantemente revisadas e alteradas sempre que mudanças em seu cotidiano demandarem, seja por novos questionamentos advindo de novos conhecimentos, sejam por dificuldades oriundas das dificuldades de concluir o trabalho docente ou por questões colocadas pelos próprios estudantes de sua turma.

## **Considerações**

Após a formação inicial, o professor, se ancora em duas bases: a primeira, em sua formação prática que ocorre no cotidiano de suas ações pedagógicas, nesse cotidiano ele conta com diversas aprendizagens, diálogos com seus pares,

alunos e com os outros membros da comunidade escolar. A outra base é a formação continuada onde além de ampliar os conhecimentos adquiridos, os mesmos podem realizar uma articulação entre teoria e prática, e uma desconstrução e reconstrução de conceitos.

Compreendendo a Formação Docente, como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, que é realizado após a formação inicial, seja em serviço ou não, com o objetivo de assegurar crescimento profissional e um ensino de melhor qualidade aos educandos. A formação continuada é essencial para o exercício da docência e para transformação do professor, uma vez qualquer mudança só é possível por meio de estudo, pesquisa e reflexões constante incluindo contato com novas concepções pedagógicas.

Faz-se importante que cada rede de ensino, estimule a participação dos docentes em cursos de especialização específicos na área da alfabetização e ainda, que cada rede de ensino mantenha, sob sua responsabilidade, equipes que possam conduzir a formação continuada dos professores alfabetizadores.

## **Referências**

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e letramento*. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – formação superior de professores: módulo 5, vol. 1/SEE- MG. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Isabel Pereira (orgs.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros* (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Alfabetização: didática(s) e metodologia(s)*. Caderno do professor, n. 12, dez. 2004, p. 21-9.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. Belo Horizonte: FaE/UFMG (tese de doutorado). 2001.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge Moraes. *História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1930-1961*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. *Alfabetização nos anos iniciais*. Portal do Professor. Jornal, Edição n. 127, MEC, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e profissão docente*. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)> Acesso em: 20/11/2015

RIZZO, Gilda. Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo. Papelaria América, 1983.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização: estado do conhecimento*. MEC/INEP/Brasília: Comped, 2000.

# LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Andreia Demétrio Jorge Moraes  
Isabel Alexandrina Alves Ferreira*

## **Introdução**

A educação infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 sancionada em dezembro de 1996, é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, assegurando o direito à educação das crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas. A inserção da educação infantil nesse nível da educação, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação tem seu início nos primeiros anos de vida e é prioritário o seu cumprimento para atender a finalidade maior da educação afirmada no Art. 22 da LDB: “A educação básica tem por Finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”. Em seu artigo 29, ressalta ainda, como finalidade da educação infantil promover o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos constituindo-se no alicerce para o pleno desenvolvimento do educando tornando imprescindível a indissociabilidade entre as funções de educar e cuidar.

As crianças quando em contato com a cultura letrada vão adquirindo conhecimento e desenvolvendo habilidades de acordo com as oportunidades que elas encontram no meio em que vivem. As experiências de leitura e escrita se dão por meio do contato com revistas, jornais, livros, revistas histórias etc., e nos diferentes espaços frequentado por elas. O conhecimento e as habilidades que elas vão construindo por meio do sistema da escrita se dão pelas informações e pelas diferentes práticas de leitura e escrita exercidas pelos familiares ou outros adultos, (LIMA, 2012).

Devido às diferentes possibilidades de aprendizagem a escola se torna uma importante aliada na inserção das crianças no mundo da leitura e da escrita, para que através deste contato elas possam se desenvolver, percebendo a importância do ato de ler e escrever. O ambiente da Educação Infantil ajuda a cooperar na ampliação das habilidades do processo de leitura e escrita principalmente naquelas crianças que apresentam dificuldades nas experiências do letramento, pois o contato delas com a língua oral e escrita ajuda a ampliar as possibilidades nas diversas práticas sociais.

## **Educação Infantil: Algumas Considerações**

Durante o século XIX a educação acontecia dentro de casa, antes do desenvolvimento urbano e industrial cabiam às famílias que se ocupavam da educação e cuidado dos filhos que aprendiam valores, costumes e habilidades para um convívio social, mas durante o processo de industrialização passou a ser papel da escola, ensinar as habilidades

necessária às crianças para uma convivência melhor em sociedade.

Desta forma, podemos dizer que conforme a sociedade foi se organizando de modo cada vez mais complexo e tendo como base econômica os meios de produção capitalista, houve também uma mudança na infraestrutura familiar. A que antes era estendida-pais, tios, avós, vizinhos, amigos e crianças todos juntos e todos responsáveis pela educação dos mais novos-eram onde a educação se dava naturalmente, nos afazeres do dia a dia, o que a criança também participava e, portanto ia se aprimorando dos saberes e da cultura de sua meio. Esta forma natural de apropriação da cultura do grupo familiar passa a ser pautada pelos novos meios de produção. (PEREZ, 2005).

Com a grande procura por mão de obra nos centros urbanos houve uma ruptura entre as famílias rurais pelo interesse de ofertas de trabalhos oferecidas pelas indústrias, mas com a falta de infraestrutura da cidade para comporta tantas pessoas elas acabavam passando por dificuldades, piorando assim o auxílio às crianças que ficam deixadas em meio a uma sociedade que precisa trabalhar para sobreviver.

De acordo com Galardo (2005), durante o século XIX, devido à situação caótica em que as crianças viviam, surgiram novos meios educativos para as escolas, dentre os mais conhecidos foram estão o de Froebel na Alemanha, o de Maria Montessori na Itália e Reabody nos EUA. Focando nas crianças pequenas devido à pobreza e a falta de cuidados da família, foi assim que surgiram os jardins de infância.

O atendimento à criança pequena pela pré-escola só foi ampliada por volta do século XX, depois da segunda guerra mundial. Conforme foram se adaptando e se organizando a

sociedade teve uma mudança na educação, pois o aprendizado que ela adquiriu no dia-a-dia com a família passa a ser trabalhado nas escolas mediante a necessidade do capitalismo e devido concentração da população nos centros urbanos.

A criança, que era parte do contexto familiar, passa a ser um fardo na disputa por um espaço no mercado de trabalho, ou na simples tarefa dos pais em conseguir manter uma estabilidade sustentável, fazendo com que o indivíduo trocasse valores e cultura de uma família por valores de uma sociedade capitalista. Os direitos das crianças a educação infantil e um tema que vem sendo debatido no âmbito educacional e em movimentos sociais no Brasil, (GALARDO, 2005).

Em 1970 as políticas educacionais voltadas para as crianças de zero a seis anos, segundo Kramer, (2006), sugeria uma educação que compensasse a carência cultural das crianças mediante a grande defasagem existente nas camadas populares já que elas foram esquecidas devido ao capitalismo crescente e a migração das famílias para os centros urbanos. A pré-escola em 1974, no Brasil, recebe do governo federal a coordenação de Educação pré-escolar, e passa a ser vista como necessidade. Entretanto, o planejamento orçamentário para esta proposta não agradou muito, e em meio à intervenção de algumas entidades esta realidade foi transformada, revertendo a situação.

No Brasil no ano de 1988, os movimentos sociais em prol da criança pequena, conquistaram o reconhecimento na Constituição Federal, o Estado garante o direito da criança de zero a cinco anos, a creche e pré-escola. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96. Em seus artigos 203, 207 e 208, faz com que a educação passe a ser um direito da criança e não só porque

suas mães tem que trabalhar, mas garantindo assim o direito à proteção, a vida, a saúde, a alimentação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade e etc. Deixando-as amparada de qualquer forma de negligências exploração crueldade e opressão. (GALARDO, 2005).

A criança de zero a cinco anos, mediante o direito afirmado na constituição de 1988, tem sido alvo de debate para um melhor desenvolvimento na educação infantil. As políticas municipais e estaduais no Brasil vêm investindo muito na formação de professores e em áreas educacionais para uma educação de qualidade para nossas crianças.

Mediante o processo de uma educação infantil de qualidade nasce a necessidade de criar uma política para formação de profissionais que atuasse com plenitude no âmbito educacional, com a alternativa para desenvolver um currículo educacional voltado para a educação infantil e suas necessidades, pois as crianças passaram a ser vistas como cidadãs. Ao longo dos anos, segundo Kramer (2006), a capacitação de professores vem rompendo barreiras mediante as práticas sociais, políticas públicas, concepção de currículo e de proposta pedagógica.

Foi há pouco tempo que o Brasil começou a se estruturar para dar continuidade ao processo de formação continuada para profissionais da educação infantil. A pré-escola vem desempenhando um papel importante no desenvolvimento das crianças carentes, se tornando assim essencial no desenvolvimento e na vida das crianças. A ampliação com qualidade das creches e pré-escolas enfrenta muitos desafios como falta de financiamento, inclusão no FUNDEB, organização dos municípios, formação de professores e etc. As políticas educacionais tem enfrentado um grande desafio na atuação e na inclusão de crianças de 6 anos, lidar com esse desafio nas escolas brasileiras é difícil

para professores que muitas vezes são formados mais são despreparados para trabalhar com as crianças.

A formação desses professores e gestores exige uma ação conjunta dos municípios, estaduais e federais, pois a formação continuada na educação infantil em diferentes instâncias e instituições que atendem crianças de zero a cinco anos fazem exigências distintas, como profissionais com níveis de escolaridades distintas, mas nas creches são profissionais não habilitados que cuidam de uma grande parcela das crianças de zero a seis anos, devido à omissão e ineficiência do poder público. (KRAMER, 2006).

Levando em consideração as orientações da constituição de 1988, o MEC conceitua a educação infantil como primeira etapa da educação básica integrando creches e pré-escolas separadas apenas pela faixa etária no intuito de ajudar as famílias integrando educação e cuidados. Os professores devem ser capacitados de acordo com as especificidades do currículo educacional.

## **A Leitura e a Escrita na Educação Infantil**

Por volta dos anos 60 no século XX no Brasil, predominava a discussão a respeito da idade certa para alfabetizar as crianças, pois a aprendizagem da leitura e da escrita ajudaria no desenvolvimento e amadurecimento de certas habilidades estimulando a criança a se desenvolver naturalmente.

Em outras palavras, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um “amadurecimento” de certas

habilidades, de modo que “o ensino” estaria condicionado a esse “desabrochar natural” que, supostamente, deveria ocorrer em torno dos seis ou sete anos. Acreditava-se, ainda, que a criança não teria qualquer interesse em ler e escrever até essa idade e que tentativas de alfabetiza-las antes disso eram vistas até mesmo prejudiciais ao seu desenvolvimento, já que as crianças não estariam prontas para essa aprendizagem. (BRANDÃO, ROSA, 2010).

Com base em fundamentações e argumentações a respeito da leitura e da escrita na educação infantil, se deveria ou não trabalhar as políticas públicas voltadas para o atendimento das crianças em pré-escolas, alguns pesquisadores como Vygotsky, Kramer, apud em (BRANDÃO, ROSA, 2010). Salienta que a criança antes do “seis anos de idade é sim capaz de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler, aos quatro anos e meio”.

Mediante a estas observações houve críticas a respeito dos métodos remanescentes da época como as propostas de Montessori e os meios que eram utilizados para alfabetizar. Pois mesmo com alto investimento público na alfabetização o fracasso ainda continuava ocorrendo.

Devido a isto medidas para o trabalho com a linguagem e a escrita foram tomadas; (BRANDÃO, ROSA, 2010). Como a “Obrigação da alfabetização”, que enfatiza o questionamento de que as crianças terminassem a Educação Infantil já dominado alguns aspectos da leitura e da escrita. “O letramento sem letras” dava ênfase a linguagem corporal, musical, gráfica e outras, deixando de lado o trabalho da linguagem escrita. O oposto do caminho anterior, pois

discordava da ideia de que toda a escola permeia pelos caminhos das cópias exaustivas e práticas que desrespeite o direito da criança em se desenvolver livremente.

Segundo BRANDÃO, ROSA (2010). Não há imposição às crianças, como ler e escrever com significado ou qualquer tipo de exercício exaustivo durante a educação infantil, mas também não exclui qualquer forma de aprendizado, esse modo se baseia nas concepções de alfabetização inspirado nas ideias FERREIRO e TEBEROSKY, que surgiu no Brasil por volta da década 1970, que trouxe a reflexão a respeito da importância da criança conviver com a escrita desde cedo.

A leitura e escrita é um patrimônio cultural, que deve se estender a todos os indivíduos já que ler e escrever é um ato que está presente em muitas de nossas ações, mediante normas e regras impostas pela sociedade, mesmo que este ato não se aplique a todos os indivíduos de forma igualitária e em tempo hábil. Saber codificar e decodificar o sistema da escrita desperta o interesse de adultos e crianças até mesmo as menores de seis anos. As sociedades contemporâneas concorda que é direito de todo indivíduo ter acesso à leitura e escrita, pois aprender a ler e escrever é um patrimônio cultural que ajuda a o ser humano a conviver melhor na sociedade já que a cultura letrada faz parte do nosso dia a dia.

O papel da escola na educação infantil e de suma importância, pois o contato das crianças na cultura escrita desde cedo ajuda a concretizar um processo que começa antes da criança ser inserida no âmbito educacional onde elas serão alfabetizadas.

As metodologias trabalhadas pelas professoras muitas vezes não atingem aos objetivos essenciais que é despertar as

crianças pequenas para o universo letrado à nossa volta, são propostas de alfabetização que limitam a criatividade das crianças no processo de aprendizagem da leitura e escrita, ou trabalham mediante aos exercícios conhecidos outrora ou abandonam as atividades sistemáticas com as crianças. O que pode ser ruim, pois as crianças menores de seis anos precisam exercer habilidades específicas de leitura e escrita, já que ela está presente no seu dia a dia, e ajuda no seu desenvolvimento. Ao longo dos trabalhos realizados em sala de aula e de acordo com o interesse das crianças e as metodologias utilizadas pelos professores, o processo de aprendizagem se adequa às necessidade e ao direito das crianças em aprender se divertindo. O processo de ensino da Educação Infantil precisa alcançar novas práticas que faça a junção desde cedo da alfabetização e o letramento.

Sem adotar uma perspectiva comumente chamada de “conteudista” nem pretender reduzir o trabalho pedagógico nessa etapa à linguagem escrita, no debate nacional sobre o currículo na Educação Infantil, somos favoráveis à promoção de práticas de leitura e de produção escrita pautadas por objetivos claros de ensino e de aprendizagem, entendendo tal alternativa como uma oportunidade de acesso e inserção das crianças na cultura letrada. (BRANDÃO; ROSA, 2010.).

O processo de aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil contribui com as crianças que não tem oportunidade de conviver e participar de situações mediadas pela leitura e escrita, garantindo que elas vivenciam situações diversificadas de contato com a escrita envolvendo atividades lúdicas que estimula o interesse das crianças, já

que a brincadeira constitui-se atividades centrais do cotidiano infantil.

Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem, se descobrem e participam do mundo adulto, sendo assim, as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento das crianças e garantem situações em que o convívio com a escrita não se torne algo cansativo e desagradável.

Assim elas podem, na Educação Infantil, iniciar a aprendizagem do sistema alfabético, ou seja, aprender sobre alguns princípios que regem as relações entre a pauta sonora e o registro gráfico, assim como algumas correspondências grafo fônicas do nosso sistema de escrita. (BRANDÃO, ROSA, 2011)

A educação voltada para as crianças de zero a cinco anos precisa ser incorporada a referenciais teóricos e orientações metodológicas que sejam satisfatórias trazendo um respaldo para os professores e os alunos. Há de se considerar ainda que, a alfabetização é um processo construído a partir do dia a dia da criança na interação sujeito-objeto em ambientes sociais e estimuladores de tais aprendizados (SOARES, 2004).

A organização das creches, pré-escolas e a formação de professores dependem da organização e estruturação das políticas públicas para um melhor desempenho, já que nas três últimas décadas o ensino da leitura e da escrita passou por modificações tanto na formação dos professores, propostas pedagógicas, materiais didáticos e no cotidiano escolar.

O contato da criança com a leitura e a escrita deve ser feito de uma forma que venha ajudar e acrescentar no seu desenvolvimento e em um contexto funcional e significativo para elas.

Não se trata, por tanto de defender o letramento na creche (com crianças até três anos) e a alfabetização na pré-escola (só a partir dos quatro anos). Da forma como estamos entendendo a alfabetização (ou seja, algo distinto da aprendizagem de um código), defendemos que desde muito cedo e possível envolver as crianças em situações em que elas comecem a aprender alguns princípios do sistema da escrita alfabética, dando início ao seu processo de alfabetização, inserindo-as, em paralelo, nas práticas sociais em que a escrita está presente. (BRANDÃO E ROSA, 2011).

Não basta estimular a reflexão das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita ou inseri-las em práticas exaustivas e respostas para suas curiosidades. Os professores ao longo do processo de mediação de conhecimento devem planejar atividades que ajude no desenvolvimento da criança e para a alfabetização na perspectiva do letramento.

O indivíduo quando passa pela Educação Básica começa a dominar o sistema de escrita, mas não se pode dizer que tem habilidades de leitura e escrita necessárias para as práticas sociais e profissionais. A leitura do ponto de vista do letramento é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, e incorporadas à escrita envolve dois processos fundamentais e diferentes, pois elas possuem peculiaridades e diferenças, mas se complementam, e o letramento envolve ambos. Ler e escrever são dois processos

que se fundem apesar das diferenças e semelhanças fundamentais de cada um (SOARES, 2010).

No Brasil, por volta do ano 1970, à política voltada para a Educação Infantil defendia essa educação pelo ponto de vista da carência da sociedade e ajudaria na compensação para uma educação de melhor qualidade, minimizando posteriormente o fracasso escolar.

Ao longo dos anos o direito da criança a assistência, saúde e educação passaram a ser enfatizados, pois elas são vistas como parte do futuro, e a educação está ajudando na transformação da realidade destas sociedades, trazendo para a sala de aula o seu meio social e cultural, valorizando o conhecimento que a criança já possui.

### **Aprender a Falar e a Pensar Brincando**

A brincadeira faz parte do inverso do universo da criança, pois ajuda no seu desenvolvimento e socialização, já que brincar requer improvisado e é uma produção cultural. Quando o bebe começa a ter contato com as brincadeiras por meio do relacionamento com a mãe ela vai interagindo e ensinando-o de forma lúdica.

O adulto em parte e o responsável pelo ato de brincar das crianças, pois a criança aprende observando o adulto seguindo os seus passos; ele conduz a brincadeira intensificando assim o interior e apoiando o brincar infantil. As crianças em meio ao estímulo do adulto criam características próprias em suas brincadeiras se expressando livremente de forma espontânea. Esse ato de brincar livre espontaneamente se apoiando no estímulo dos adultos podendo trazer benefício para o desenvolvimento infantil e

estar presente na educação das crianças pequenas (BRANDÃO, ROSA, 2011).

As brincadeiras na educação infantil são fundamentais para estimular e ajudar no desenvolvimento físico e psicológico juntamente com jogos de faz de conta, jogos que trabalha a cultura tradicional, jogos de construção, regras, didáticos etc. Através destas brincadeiras as crianças aprendem e se divertem.

As músicas, cantigas de roda, parlendas, adivinhações, fazem parte da nossa cultura e da nossa linguagem e atingem um público de idades diferentes sendo mais frequente entre as crianças que estão se comunicando e interagindo por meio da língua.

Os jogos além do seu papel principal que é trazer diversão, também estimulam a criança em seu aprendizado, o desenvolvimento de tais jogos nas salas de aula não almeja uma alfabetização precoce na Educação Infantil, mais oferece a oportunidade de em contato sem imposição com as palavras “manipulando as dimensões não só lúdicas e estéticas da linguagem, mas também sonora e gráfica”. (BRADÃO, ROSA, 2011).

Acreditamos que a Educação Infantil é a fase onde a criança começa a se desenvolver, e através de estímulos e incentivo elas pode entrar em contato com a cultura escrita, esse processo deve ser aliado a ludicidade, e durante as brincadeiras a professora pode usar as brincadeiras para ensinar.

A Educação Infantil é para que a criança se desenvolva socialmente e cognitivamente de forma lúdica. O que também é importante nas séries iniciais do ensino fundamental. Pensam que, se você trabalha com letramento e alfabetização, está tirando o tempo da brincadeira. Mas essas atividades são lúdicas!

devem ser lúdicas!... A criança adora tudo isso, é um brinquedo para ela, isso é lúdico. E a alfabetização é lúdica também. Esse desenvolvimento da consciência fonológica deve ser feito por meio de jogos, que ao mesmo tempo podem ser precursores da alfabetização. (SOARES, 2015).

As professoras, em seu trabalho cotidiano com as crianças, precisam ler em voz alta em diversas situações, para que eles possam fazer algumas atividades ou ouvir uma história, tudo correspondente a um determinado assunto ou tema que estará sendo trabalhado ou debatido em sala de aula.

A criança ao se envolver nestas atividades diárias praticadas pela professora e pelos próprios colegas terá a oportunidade de se envolver em diferentes funções sociais da leitura e da escrita, assim elas participarão e se envolverão com a linguagem discursiva de distintos gêneros textuais.

Esse contato com o mundo da leitura e da escrita está acoplado, particularmente na educação infantil, com o desenvolvimento da linguagem oral, pois é o momento em que a criança está ampliando seu vocabulário, suas possibilidades de usos da língua, a aquisição de estruturas sintáticas mais elaboradas. Então, o desenvolvimento da linguagem oral é um dado importante para o desenvolvimento do letramento e da alfabetização. (SOARES, 2015).

As crianças fazem de conta que leem e escrevem desde cedo, assim é possível estimulá-las a ler e escrever mediante o conhecimento que ela já possui escrevendo cartinhas, bilhetes e o próprio nome entre outros.

A leitura pode ser estimulada através de palavras existentes em rótulos, anúncios de embalagens ou livros já

conhecidos, tendo o cuidado de deixar que a criança não só imite, mas que possa manusear o livro, olhar as palavras tentar seguir o que se lê, para ir adquirindo contato com as letras e palavras. Para desempenhar um trabalho adequado, o professor (a) deverá trilhar um caminho que motive as crianças e desperte o seu interesse.

O estímulo a leitura e a escrita na educação infantil é muito importante pois ajuda no desenvolvimento da linguagem oral, é o momento em que a criança está ampliando seu vocabulário, e esse contato contribui para o desenvolvimento do letramento e da alfabetização.

A leitura de histórias pelas professoras é uma oportunidade de desenvolvimento da linguagem oral. Enquanto a professora lê, vai fazendo com que as crianças imaginem os rumos que a história vai chegar, e as ações das personagens, no fim da leitura, a criança pode reconstruir o texto.

Os jogos de escuta, chamam a atenção das crianças devido à sonoridade que está na pronúncia de palavras ou sílabas, sendo adequado para se trabalhar com as crianças da educação infantil de quatro a cinco anos, pois ajudam a criança a pensar no princípio da escrita, que a letra tem relação com os sons que pronunciamos e não com as características significativas dos objetos.

Já as cantigas de roda, as canções rimadas, a parlenda, a leitura de poemas para as crianças menores, trabalham os sons das palavras, a brincadeira ajuda a despertar a criança, que passa a observar os sons das palavras.

Enquanto a criança não descobrir que palavras são sons, como poderão se alfabetizar, se têm de escrever registrando os sons da palavra? Daí a importância da consciência fonológica nessa fase, entendida como consciência dos sons de palavras, de sílabas. Para isso

as professoras podem brincar com parlendas, que facilitam colocar o foco no som - e aí quanto menos sentido a parlenda tenha, melhor, para forçar a criança a prestar atenção nesse aspecto. Outra boa alternativa é brincar com rimas, o que também ajuda a prestar atenção no som. (SOARES, 2015).

As crianças maiores tem reflexão maior para os jogos e as atividades fonológicas encontrando com mais facilidade as semelhanças e diferenças das palavras em relação aos sons e não aos seus significados.

Ainda no âmbito das investigações psicolinguísticas, numerosos estudos que examinaram a relação entre habilidades de consciência fonológica e o êxito na alfabetização apontaram a necessidade de promover na escola, desde a etapa de educação infantil, oportunidades de reflexão sobre as palavras como sequências de segmentos sonoros. (ALBUQUERQUE, MORAIS, FERREIRA, 2008, p 13).

Um dos jogos que caracterizam a análise fonológica é o bingo de figuras, pois a criança devera associar a figura com as sílabas que podem repetir durante a execução desta atividade as crianças estarão focadas nas semelhanças sonoras narradas pela professora. Isso as estimularia a “refletir sobre rimas, a contar sílabas de palavras e identificar palavras com a mesma sílaba inicial” (BRANDAO, ROSA, 2011).

A consciência fonológica deve ser trabalhada de forma que a criança faça uma reflexão sobre a forma de escrita das palavras percebendo que estas podem começar ou terminar com a mesma sílaba ou letra.

É trabalhando muito a consciência fonológica, a percepção de que a língua é som. Porque a criança não tem consciência disso. Dou um exemplo interessante e recorrente na Educação Infantil: você está, por exemplo, desenvolvendo atividades com palavras que comecem com a mesma sílaba, como panela, pato, página. A gente faz jogos com as crianças, para que encontrem palavras que comecem iguais. (SOARES, 2015).

A fase do início da educação formal das crianças é um aspecto importante da introdução no mundo da escrita, que se faz por diferentes meios. Um deles é o contato da criança com o material escrito.

A criança na Educação Infantil tem diversas oportunidades de reconhecer letras aprendendo nomes dos colegas e gravando na memória. Isso ajuda a criança a focar a atenção no processo da escrita onde elas passam a ter a percepção de que utilizamos as letras para escrever as palavras.

Segundo BRANDAO e ROSA (2011), nesse processo de dialogar com os professores e os demais colegas, a criança começa a indagar sobre qual letra usa para escrever determinada palavra. “As atividades com as letras familiarizam a criança com o seu traçado, permitindo que possa escrever ao seu modo usando os símbolos convencionais”.

Existem diversos meios para ajudar a criança a identificar as letras do seu nome e aprendê-lo, não é preciso recorrer somente às fichas. Os professores podem utilizar diversos recursos que trabalhem com letras: jogos como o bingo de nomes, o mural de chamada onde eles podem fazer comparação da escrita dos nomes e o nome das letras, esse recurso ajuda a criança na identificação do seu nome do

nome dos colegas reconhecendo-os globalmente mesmo sem estarem alfabetizadas elas “vão construindo um repertório de palavras que sabem identificar e escrever de cor”. (BRANDAO, ROSA. 2011), isso ajuda na escrita e leitura de novas palavras.

É necessário que se trabalhe atividades que prendam a atenção da criança para estimular a sua coordenação motora fina para que elas possam identificar o próprio nome e não confundir as letras observando diferenças e semelhanças entre elas no processo da escrita é necessário observar também a pressão do traço no papel e o tamanho do traço. Segundo BRANDAO e ROSA, mesmo estas habilidades estando presentes na alfabetização e sendo importante essa é só uma pequena parte entre tantas aprendizagens relativas à apropriação da escrita que a criança vai precisar dar conta.

Durante o processo de mediação de conhecimento é necessário possibilitar o trabalho com as habilidades motoras utilizando contextos lúdicos como o jogo de sete erros ou labirintos. Isso estimula a atenção e a destreza motora, e isso pode ser trabalhado dentro da própria sala de aula. Lembrando que a coordenação motora fina se desenvolve de diversas formas não só com práticas repetitivas e exaustivas com lápis e papel cobrindo ou desenhando letras. Quanto a isso Brandão e Rosa se posicionam,

Os brinquedos com sucatas na produção de desenhos e pintura, na brincadeira de balde e garrafas com água na areia ou nas atividades de modelagem, também e estamos estimulando os movimentos finos (BRANDAO, ROSA, 2011).

Durante a educação infantil, a escola propicia o procedimento formal de inserção da criança na sociedade e em sua cultura, a introdução no mundo da escrita, se faz por

diferentes meios, diferentes possibilidades de contato da criança com o material escrito, com a língua escrita, isso é fundamental. A criação de um contexto de letramento, em que a criança conviva com material escrito em suas várias formas e gêneros é primordial.

## **Considerações**

Consideramos que a leitura e escrita é um patrimônio cultural, que deve se estender a todos os indivíduos já que ler e escrever é um ato que está presente em muitas de nossas ações, mesmo que este ato não se aplique a todos os indivíduos de forma igualitária e em tempo hábil. O papel da escola na educação infantil é de suma importância, pois o contato das crianças na cultura escrita desde cedo ajuda a concretizar um processo que começa antes da criança ser inserida no âmbito educacional onde elas serão alfabetizadas. Pois este aprendizado começa antes da criança chegar à educação infantil na escola formalmente.

O processo de aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil contribui com as crianças que não tem oportunidade de conviver e participar de situações mediadas pela leitura e escrita, garantindo que elas vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita envolvendo atividades lúdicas que estimulam o interesse das crianças, já que as brincadeiras constituem-se atividades centrais do cotidiano infantil.

As professoras de educação infantil devem considerar o que compete à educação infantil quando se trata da alfabetização, do aprendizado da leitura e da escrita, pois é nesta fase que a criança desenvolve os seus conhecimentos e habilidades para seguir um caminho na aprendizagem da

leitura e da escrita, ela deve ser estimulada a ter contato com a leitura e escrita em seus diferentes contextos.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B.C., MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea T.B FERREIRA. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?* In: Revista Brasileira de Educação. V. 13, n.38. maio /ago. 2008

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, ROSA, Ester Calland de Sousa, org. *Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte. Ed. Autentica. 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o babé bi bobu*. São Paulo: Scipione. 1998.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. MACIEL, Francisca Izabel Pereira. MARTINS, Raquel Márcia Fontes (organizadoras). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. 2 ed. Belo Horizonte; Ceale, 2009.

FERREIRA, Emília, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GALARDO, Jorge Perez. *Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio*, 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

KRAMER, Sonia. *As Crianças de 0 a 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental*. *Educ. Soc.*, Campinas, Vol.27, n.98, out, 2006.

LIMA, Amara Rodrigues, *Práticas de Letramento na Educação Infantil: Uma experiência em uma escola pública municipal do Recife*. UFPE, Caruaru, 2012.

MEC/SEB. *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: Alfabetização e Linguagem*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge Moraes. *História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1930-1961*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6 ed. São Paulo: contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 4 ed. Autentica editora, 2010.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*, 4 ed., São Paulo: Contexto 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, vol. 25.2004.

SOARES, Magda Becker. Aprendizagem lúdica disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/0/aprendizagem-ludica-240352-1.asp> ed.222, outubro 2015. Acesso em 25 de agosto de 2015.



# **O USO DAS TICS COMO FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O USO RACIONAL DA ÁGUA**

*Rosa Betânia Rodrigues de Castro  
Francielle Amâncio Pereira  
Kênia de Souza Oliveira*

## **Introdução**

Nos últimos tempos percebe-se que o tema água é um assunto que está frequentemente no cotidiano das pessoas, abordado através de diversas mídias, segmentos da sociedade e existente em documentos curriculares, legislações, livros didáticos e escopo de propostas pedagógicas. Pesquisadores alertam que a água potável está se tornando imprópria para o uso graças à ação antrópica, o que tem indicado a emergência de ações para recuperar e preservar os recursos hídricos (BERNARDES, 2009).

Dentro desse contexto, práticas de Educação Ambiental têm sido intensificadas no intuito de sensibilizar e esclarecer as pessoas sobre a realidade ambiental, assim como apontar o papel e a responsabilidade da sociedade acerca do que ocorre no meio ambiente. Apenas o conhecimento da existência dos problemas ambientais não provoca mudanças no meio ambiente. O papel da formação escolar dos alunos é imprescindível para que adquiram conhecimentos, atitudes e habilidades, no sentido de compreender e intervir na realidade. O pensamento global sobre a crise hídrica e as ações locais sobre os recursos hídricos são fundamentais para recuperar, conservar e preservar a água (SILVA, 2009).

Simultaneamente, há uma enorme propagação e abertura de novos espaços de comunicação para a Educação Ambiental, dentre os quais podemos citar as novas

tecnologias, que para alguns são identificadas como Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Mendes (2008) explica Tecnologia da Informação e Comunicação, como um aglomerado de recursos tecnológicos que, quando interligados entre si, propiciam a automação e a comunicação dos processos existentes. São tecnologias utilizadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

Assim, o objetivo desse projeto de extensão foi orientar os alunos dos 9ºs anos da Escola Municipal Machado de Assis a produzirem com seus próprios celulares, vídeos relacionados à temática água a fim de despertar a conscientização e aprendizado significativo referente ao uso consciente e ao manejo desse recurso natural.

## **Desenvolvimento**

Inicialmente, foi realizada uma discussão com os alunos das seis turmas dos nonos anos demonstrando a importância da água para todos os seres vivos, assim como, a necessidade da adoção de práticas que garantam o uso racional desse recurso natural, imprescindível para a vida na Terra. Posteriormente, foi realizada a orientação para que os alunos construíssem com seus próprios celulares vídeos em forma de um Jornal digital com entrevistas ou simplesmente apresentação do assunto, dramatização sobre o tema, em forma de teatro ou relatos de experiências do cotidiano. Foi incentivada também a participação de outras pessoas na elaboração do vídeo, além do próprio grupo como familiares, amigos ou outras pessoas da comunidade. Cada sala ficou responsável por seis temas relacionados à água que foram sorteados aos grupos. Os temas escolhidos para o trabalho foram:

- ✓ A operacionalização da Estação de Tratamento de Água de Ituiutaba-Mg, destacando a racionalização da água no município em 2015.
- ✓ Relato sobre o Ribeirão São Lourenço, manancial que abastece o município.
- ✓ Água e Dengue. Medidas de controle, sintomas e levantamento do número de casos de dengue em Ituiutaba-MG.
- ✓ A importância da Estação de Tratamento de Esgoto para os mananciais.
- ✓ Chikungunya e Zika, as principais diferenças entre a Dengue e medidas de prevenção.
- ✓ Uso racional da água.

Foi dado um prazo de trinta dias para que os alunos pudessem decidir com antecedência entre os integrantes do grupo a melhor forma da produção do vídeo. Ficou acordado que os vídeos seriam exibidos em forma de um seminário para todos os alunos da sala.

Com o intuito de avaliar a eficiência e a validação da atividade foi aplicado um questionário semiestruturado a trinta alunos dos nonos anos escolhidos aleatoriamente entre as seis turmas.

## **Análise e discussão dos resultados**

O projeto foi realizado de fevereiro a abril de 2015, na Escola Municipal Machado de Assis, localizada em Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil.

No primeiro momento quando a professora de ciências dos nonos anos fez uma roda de conversa com os alunos no intuito de orientá-los na elaboração dos vídeos envolvendo a temática água, através do próprio aparelho celular, pode-se constatar que os alunos ficaram bastante apreensivos. Foi apontado pelos mesmos, que ainda não havia realizado esse tipo de trabalho na escola. O planejamento didático pode ser uma organização fechada e enrijecida quando o docente elabora com esquemas, aulas expositivas, apostilas, livros, trabalhos e avaliações tradicionais e que, de alguma maneira, pode tornar simples para os alunos, mas, por outro lado, transmite para o discente um pacote pronto do conhecimento (MORAN, 2009).

Compreende-se que as competências que os alunos necessitam conquistar na sua aprendizagem podem ser melhoradas ou facilitadas através de métodos pedagógicos que empregam novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Porém, quando se procura usar qualquer tecnologia no processo ensino-aprendizagem, o professor precisa saber que há necessidade de eleger aquilo que melhor possa atender aos discentes em ressonância com a realidade atual (MORAN, 2009). Baseado em temas de interesse, pode sugerir investigações das mais simples até as mais complexas e assim permitir aos alunos a autoria, a interação e novas maneiras de perceber o meio que o cerca (GUARESCHI, 2005).

O recurso utilizado na proposta da atividade do presente projeto está de acordo com Moura (2012), que afirma que a tecnologia móvel tornou-se bastante popular,

em especial o aparelho celular, com aplicativos que podem vir a ser empregados em sala de aula como recurso pedagógico. Dentre estes aplicativos se destaca a câmera do celular que grava vídeos de boa qualidade.

Brum (2012) salienta que os vídeos podem ser utilizados pelos alunos, como recurso indispensável para conceber meios de aprendizagem incentivando a pesquisa e compartilhamento de experiências. Ainda segundo este autor, o uso do vídeo foi adotado há pouco tempo no processo de aprendizagem, como produção do conhecimento. Antigamente a sua utilização nas escolas era somente como transmissor de imagens. Entretanto, vale a pena investigar novas maneiras de incorporação do humano com a era tecnológica; do presencial com o virtual, assim como promover uma aproximação da escola, do trabalho e da vida. Para que a partir dessa concepção desenvolver um ensino e um aprendizado mais criativo, independente e interativo.

O questionário aplicado aos alunos buscou analisar a eficiência da atividade. A primeira pergunta era sobre a opinião pessoal dos alunos sobre o trabalho que eles realizaram (Figura 1).

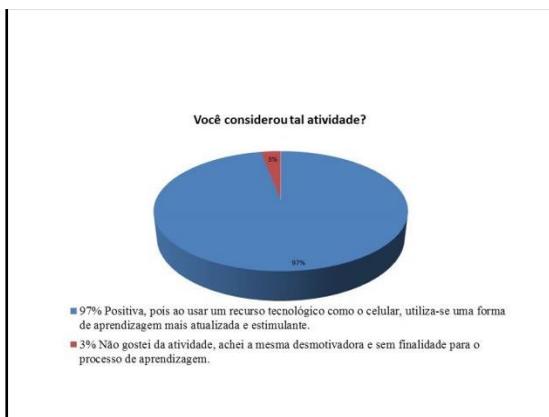


Figura 1-Opinião dos alunos sobre o trabalho realizado. Fonte:  
Organizado pelas autoras.

Moran (2007) relata que muitas aulas convencionais estão obsoletas, aulas fundamentadas no método expositivo, onde o professor muitas das vezes coloca-se na posição de detentor do saber, ou seja, o professor propaga o conhecimento e o aluno grava o conteúdo para a realização dos testes. O autor reconhece que as TICs são significativas para aulas mais dinâmicas e motivadoras, eficientes na área educacional. Porém, elas exclusivamente não representam as soluções para a ineficiência do processo ensino-aprendizagem.

As mudanças na educação procedem, não somente das novas tecnologias, como também de educadores, gestores e alunos maduros intelectual, emocional e eticamente; pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que conseguem instigar e dialogar; pessoas que correspondem à expectativa ao estabelecer comunicação, porque delas saímos enriquecidos. São escassos os educadores que incorporam teoria e prática e que associam o pensar do viver (MORAN, 2005).

De acordo com as pesquisas de Gesser (2012) ainda há professores que não estão acessíveis às mudanças provocadas pelas TICs na educação. Mesmo nos tempos atuais existe uma enorme resistência por parte dos docentes da eficácia do uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem.

A segunda pergunta foi com o intuito de avaliar se houve a interação de outras pessoas ou grupos na realização do trabalho (Figura 2).

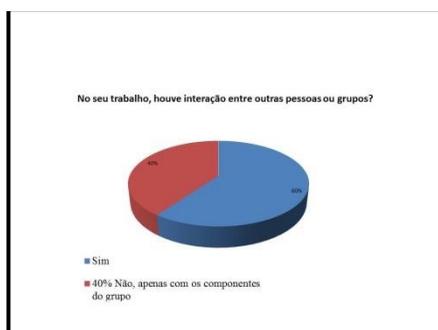


Figura 2-Avaliação sobre a participação de outras pessoas além dos integrantes do grupo. Fonte: Organizado pelas autoras.

Como complemento a esse pergunta, ao responderem sim, foi abordado qual grupo de pessoas participaram do trabalho. As respostas foram variadas, podendo perceber que diferentes membros da família se interagiram na participação da atividade proposta. Desde pais, irmãos, até avós e tios.

A participação de pais na vida escolar dos filhos é admitida por vários professores como um fator determinante para o desempenho do aluno em sala de aula, intervindo, portanto no rendimento das atividades escolares. A escola apresenta a preocupação de levar o conhecimento científico

ao aluno, dando continuidade e complementando a educação familiar. Assim, preocupa-se como conquistar a aderência da família nas atividades escolares (BASTOS, 2001).

De acordo com Rubinstein (2003), a aprendizagem oportunizada pela escola não engloba somente o conhecimento social, mas também valores e ideais. A escola é o local onde ocorre a sequência dos princípios familiares. Assim, a escola continua incumbida de receber e orientar o aluno em complementação à educação familiar, para que possa se acomodar no meio, da melhor maneira possível.

A pergunta três foi para averiguar a opinião dos alunos sobre esse tipo de trabalho, a construção de vídeos feitos por eles mesmos deveria ser mais utilizado pelos professores da escola (Figura 3).

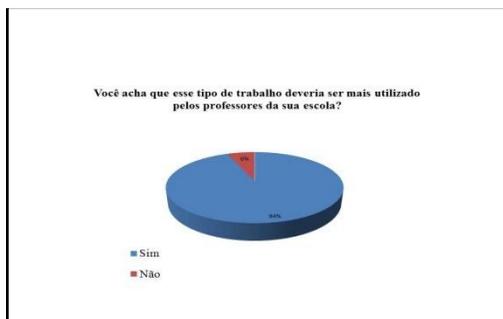


Figura 3- Opinião dos alunos sobre uma maior utilização de trabalhos relacionados a vídeos feitos por eles mesmos pelos professores da escola. Fonte: Organizado pelas autoras.

De acordo com estudos a sociedade está montada sobre uma cultura imagética e que está impregnada nas mãos do alunado pelos celulares tanto nas escolas como em casa através da TV, vídeo e tela de computadores e similares. Nesse contexto, as linguagens das imagens respondem à sensibilidade tanto dos jovens, como dos adultos. Dessa

maneira, é imprescindível que o professor ensine ao seu aluno a importância da leitura de imagens.

Um trabalho feito com imagens em vídeo, TV, câmeras, imagens em celulares e cinema “contribui para desenvolver o que se pode chamar de competência para ver” (DUARTE, 2002). Na fala de Richter (2000) “perceber um objeto é criar, na mente, algo relacionado e causado por alguma coisa exterior, material”.

Nos tempos atuais o professor necessita estar aberto para aprender, reaprender e permanecer em estado de constante aprendizagem, para que possa integrar os conteúdos das mídias existentes na escola, uma vez que, quanto mais o professor estiver em conexão com as mídias que os alunos usam diariamente, mais próximo estará de seu aluno, pois ambos estarão falando uma única linguagem (COSCARELLI, 2006).

Com relação à pergunta de número quatro, foi abordada a frequência com que o tema água é trabalhado pela escola (Figura 4).

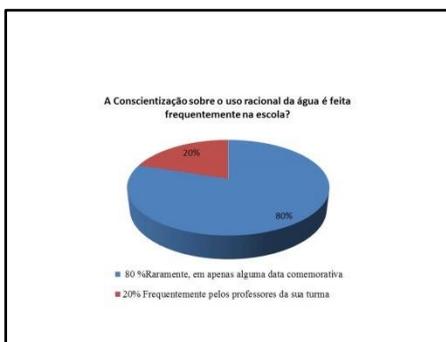


Figura 4- Opinião dos alunos sobre a frequência que o tema água é trabalhado na escola. Fonte: Organizado pelas autoras.

Segundo Bernardes (2009) o tema água é um assunto frequentemente em pauta no cotidiano dos cidadãos,

abarcado por muitas mídias, segmentos sociais e presente em documentos curriculares, legislações, em livros didáticos e objeto de propostas pedagógicas. Estudiosos advertem que a água potável está perdendo sua qualidade graças à ação humana, o que tem indicado a urgência de ações para recuperar, conservar e preservar os recursos hídricos.

A água é tida como uma substância essencial para a vida de um indivíduo. A sua existência é essencial no organismo humano e nas diferentes situações cotidianas que requisitam o uso desse recurso. Vale salientar que, segundo as indicações de Rebouças (2002) do total de água do planeta, cerca de 97,5% é água salgada e 2,5% de água doce. Desta porcentagem de água doce, encontra-se 68,9% em Calotas Polares e Geleiras; 29,9% água subterrânea doce, 0,3% água doce nos rios e lagos e 0,9% em outros reservatórios. Esta ínfima parcela de água dulcícola está sendo deteriorada pela ação antrópica.

O mundo vive hoje uma crise hídrica, ou seja, conflitos, políticas e crises ambientais que têm como lema a água, devido a fatores variados, como crescimento populacional que prejudica as áreas de mananciais; processo de urbanização, modificando locais de preservação ambiental em cidades e empreendimentos comerciais; padrões de vida e de consumo excessivos, que não ressaltam os recursos naturais; poluição; ausência de políticas públicas e de sensibilização ambiental; fato este que influencia de modo direto a Educação. Pessoas mais esclarecidas acerca de fatos que norteiam o seu cotidiano podem colaborar com ações no intuito de recuperar, conservar e preservar os recursos hídricos (TUNDISI, 2003).

De acordo com as pesquisas de Bernardes (2009, p.10) a Educação Ambiental é uma ferramenta importante para educar a população e enfatiza o uso consciente da água. Assim:

[...] o papel do educador em seu espaço de vivência é de fundamental importância, pois é necessário instigar os estudantes a observarem suas diferentes atividades, nesse caso com ênfase na água, cabe ao educador o papel de intérprete e leitor dos ambientes, a fim de propiciar ao educando o olhar e o aprender a ler e compreender o que passa a sua volta.

São propícias as ações que sensibilizem os alunos sobre a crise hídrica, esclarecem as responsabilidades, os conflitos, os diversos interesses relacionados com a questão da água e apontem o que deve ser feito para solucionar os problemas socioambientais. São um desafio para os docentes e a equipe pedagógica, ações de Educação Ambiental que tratem da temática água como um assunto presente no cotidiano dos discentes.

A última pergunta foi para averiguar, se o referido trabalho colaborou para um maior conhecimento sobre o tema água.

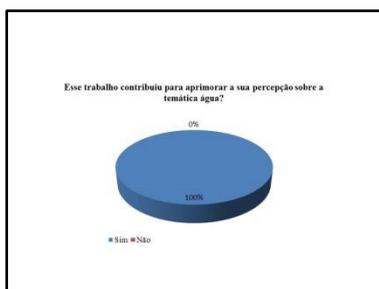


Figura 5- Avaliação dos alunos sobre a eficácia do trabalho no aprimoramento da percepção sobre o tema. Fonte: Organizado pelas autoras.

Marchiori, Melo e Melo (2011) argumentam que o desempenho dos alunos depende da atenção e do entusiasmo

com que eles dedicam aos estudos ou aos trabalhos. Ainda de acordo com as autoras, essa motivação pode ser apontada como um dos principais elementos para o sucesso na aprendizagem. Assim, pode-se falar que a tecnologia pode ser uma ferramenta muito importante no processo de ensino-aprendizagem, com projetos bem estruturados e mudanças nos currículos.

Uma mudança na qualidade do processo de ensino-aprendizagem ocorre quando se consegue integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais com os processos metodológicos. Não há uma receita pronta para tal, pois as circunstâncias são bastante diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe auxilia mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É necessário diversificar as formas de ministrar aulas, de elaborar atividades, de avaliar (MERCADO, 2002).

## **Considerações Finais**

A crise ambiental mundial, especificamente ao que diz respeito à água, reflete os modelos atuais compostos de sociedade e de produção/consumo, incidindo num conflito sobre o conhecimento científico e as disciplinas tradicionalmente organizadas, criando simultaneamente a necessidade de novos saberes e conhecimentos. Evidencia-se que as competências e habilidades que os alunos precisam alcançar no processo de ensino-aprendizagem podem ser facilitadas pelas metodologias pedagógicas que utilizam as TICs.

Tratando-se da Educação Ambiental, os professores devem problematizar o saber ambiental exibido no suporte

digital, situando-o em uma possibilidade onde os alunos possam se ocupar e usá-lo para o desenvolvimento de atitudes ecologicamente corretas.

Com a realização desse projeto, esperamos que a maneira de abordar o tema água nas escolas seja feito de uma forma mais dinâmica e significativa para que haja uma maior sensibilização entre os alunos sobre as questões ambientais, o que possibilitará novos caminhos para o futuro da sociedade.

## Referências

BASTOS, B. J. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: \_\_\_\_\_(Ed.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: DP& A/SEPE, 2001. p. 66-88.

BERNARDES, M.B.J. (org.). Água, seiva da vida: Uma Experiência de Educação Ambiental. In: *Anais do 12º Encontro de Geógrafos da América Latina(EGAL)*, 2009. Disponível em:<  
[http://egal2009.easyplanners.info/area07/7057\\_Bernardes\\_Junqueira\\_Maria\\_Beatriz.pdf](http://egal2009.easyplanners.info/area07/7057_Bernardes_Junqueira_Maria_Beatriz.pdf)> Acesso em: 20 ag. 2016.

BRUM, U. F. *O vídeo na produção e expressão dos saberes*. 2012.42f. Dissertação( Especialização em Mídias Digitais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cacequi,2012.

COSCARELLI, Carla Viana (Org). *Novas Tecnologias, Novos Textos, Novas formas de pensar*.3. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2006.

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2002.

GESSER, V. Novas tecnologias e educação superior: Avanços, desdobramentos, Implicações e Limites para a qualidade da aprendizagem. IE Comunicaciones: *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, n. 16, p. 23-31, 2012.

GUARESCHI, P. A. *Mídia, Educação e Cidadania: Tudo o que você quer saber sobre a mídia*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MARCHIORI, L. L.; MELO, W. J.; MELO, J. J. Avaliação docente em relação às novas tecnologias para a didática e atenção no ensino superior. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 16, n. 2, p. 433-443, 2011.

MENDES, A. TIC – *Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?* Portal iMaster, mar. 2008. Disponível em: <<http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muita-gente-estacomentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>>. Acesso em: 10 ag. 2016.

MERCADO, L. P. L. *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió/AL: Edufal, 2002.

MORAN, J. M. Integração das Tecnologias na Educação. In \_\_\_\_\_ (Ed.). *Salto para o Futuro*. Brasília/DF: Posigraf, 2005.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. 13. ed. São Paulo/SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. 4. ed. São Paulo/SP: Papirus, 2009.

MOURA, A. *Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”*. Disponível em: <<http://adelinamouravita.com.sapo.pt/gpolegar.pdf>> Acesso em: 21 ag. 2016.

REBOUÇAS, A. C. *Águas doces no Brasil: capital ecológico, uso e conservação*. 2. ed. São Paulo/SP: Escrituras, 2002.

RICHTER, M. G. *Ensino do Português e Interatividade*. Santa Maria/RS: Ed.UFSM, 2000.

RUBINSTEIN, E. R. A queixa escolar na atualidade .In\_\_\_\_\_ (Ed.). *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: Entre o saber e o conhecer*. Casa do Psicólogo, 2003. p. 51-71.

SILVA, A. P. da. *Educação ambiental em resíduos sólidos nas unidades escolares municipais*. 2009. 207f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP, 2009.

TUNDISI, J. G. *Água no século XXI: enfrentando a escassez*. 2. ed. São Carlos/SP: RIMA, 2003.

# HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ITUIUTABA: VIVÊNCIAS NO GRUPO ESCOLAR GOVERNADOR CLÓVIS SALGADO -1957-1971

*Tania Rezende Silvestre Cunha  
Sonia Maria Santos*

## **Introdução**

A questão central desta pesquisa foi desvendar a história da alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado a partir das práticas das alfabetizadoras. Para tal, entrevistamos cinco sujeitos. A princípio, buscamos todas as alfabetizadoras que atuaram neste Grupo Escolar no período de 1957 a 1971. Como encontramos apenas duas alfabetizadoras, iremos utilizar para a construção desta história as narrativas de duas alunas e da diretora do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, durante o período desta pesquisa.

Dessa forma, o tema que propusemos foi a “História da Alfabetização de Ituiutaba: Vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado – 1957- 1971”. Este estudo foi uma tentativa de investigar a história local da alfabetização no município de Ituiutaba, uma vez que atuei nesta área por mais de dez anos como professora alfabetizadora, no início da década de 80, observando que, apesar das discussões sobre a temática, os processos de alfabetização mantiveram sua essência.

Essa atuação trouxe alguns questionamentos como: por que, depois de tantos anos e apesar das pesquisas referentes ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita,

tão divulgadas e estudadas no meio acadêmico, as alfabetizadoras ainda utilizam o método silábico, como única referência no cotidiano das salas de alfabetização? Mesmo após a realização da pós-graduação Lato Sensu e do mestrado, não consegui entender a utilização do método silábico, como.

Assim, buscamos nesta pesquisa tal resposta, já que a partir da História das práticas das alfabetizadoras poderemos encontrar o porquê da utilização do método silábico por tanto tempo.

Desse modo, esta pesquisa consiste no estudo referente ao percurso correspondente aos anos de 1957 a 1971, analisando a partir da implementação de políticas educativas relativas à organização do Ensino Primário, as propostas do ensino da língua materna determinadas no Programa de Ensino de Minas Gerais e a apropriação dessas propostas pelas alfabetizadoras e diretora entrevistadas.

O objetivo geral desta pesquisa foi contribuir para a construção da história da

alfabetização na cidade de Ituiutaba, mediante a compreensão dos processos de alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado. Dessa forma, o tema foi problematizado a partir de questões como: quais as normas e orientações para as turmas de alfabetização do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, na década de 1960? Quais as apropriações dessas normas e orientações por parte das alfabetizadoras e da diretora? Quais as cartilhas utilizadas? Quais as representações dos alfabetizandos sobre as práticas das alfabetizadoras?

Para o município de Ituiutaba, este trabalho foi importante, pois constituiu uma pesquisa qualitativa sobre os modos de pensar e o agir das alfabetizadoras que atuaram no Grupo Escolar Clóvis Salgado nesta década e, também, de duas alfabetizandas, além da diretora, que contribuiu de

forma significativa para a compreensão tanto do processo de alfabetização do período escolhido para realizar este estudo, como também do processo de criação e instalação do quarto grupo escolar do município de Ituiutaba, o Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado.

Nas narrativas das alfabetizadoras e de suas alunas, evidencia-se que o processo de Leitura e Escrita são atividades difíceis conceitualmente, principalmente em se tratando da língua portuguesa brasileira, assim como foi complexo o foco desta pesquisa, que foi ouvir e analisar cuidadosamente o concebido, experimentado, enfim vivenciado pelas alfabetizadoras no grupo escolar.

A relevância social deste estudo está no fato de dar maior visibilidade à história local, a partir das práticas das alfabetizadoras, construídas sobre os modos de conceber e fazer com que as crianças se apropriassem da leitura e da escrita no grupo escolar, o que denominamos de alfabetização, visando somar a outras descobertas de pesquisas que estão sendo realizadas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) e Núcleo de Educação Infantil, Alfabetização e EJA da FACED da Universidade Federal de Uberlândia (NEIAPE/UFU), a fim de construir e contribuir de forma mais efetiva com a história, memória e representação da alfabetização em Minas Gerais e porque não dizer no Brasil.

São inúmeras as questões que se colocam objetivando analisar a história da

alfabetização, no que se refere aos modos de conceber e fazer o ensino das primeiras letras, utilizando cartilhas e métodos no grupo escolar no município de Ituiutaba, interior do estado de Minas Gerais na década de 60: A quem cabia realizar a escolha das cartilhas? Quais foram as cartilhas e métodos mais utilizados no grupo escolar Clóvis Salgado?

Que lugar e tempo as cartilhas e métodos ocuparam no cenário da alfabetização do grupo escolar Clóvis Salgado? Quais foram as razões das escolhas realizadas? Quais foram as concepções teórico-práticas que as alfabetizadoras construíram em torno dos modos e usos das cartilhas? Quais eram os materiais pedagógicos auxiliares das cartilhas e por que dessas escolhas?

A fim de desenvolvermos esta pesquisa de cunho histórico, utilizamos como metodologia a História Oral, além de algumas fontes documentais tais como jornais da época, ata da Câmara Municipal de Ituiutaba, documentos encontrados na Escola Estadual Governador Clóvis Salgado. A partir do cruzamento das fontes orais, documentais e iconográficas construímos parte da história da alfabetização de Ituiutaba. As análises metodológicas foram aplicadas com base nos seguintes teóricos: Aranha (1996), Cagliari (1989; 1999), Kramer (1986), Soares (1987), Vidal (2006), Santos (2001).

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas dentro de uma perspectiva qualitativa e histórica, com base nos referenciais teóricos apresentados e em documentos encontrados no Arquivo Público Mineiro e no CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nestes locais encontramos relatórios, cartilhas e algumas reportagens sobre o ensino primário em Minas Gerais.

## **O Caminho Escolhido Para Realizar O Estudo**

O desafio a que nos propusemos foi, pois, investigar o passado e conhecer a história da alfabetização com o auxílio das memórias e representações construídas sobre os modos de conceber e fazer o processo de alfabetização.

Trata-se de entender as escolhas, as concepções e práticas das alfabetizadoras que atuaram no grupo escolar. Por isso, reafirmamos a relevância social, cultural e histórica deste estudo no sentido de analisar quais eram os modos e usos, não só das cartilhas e de seus métodos de alfabetização, mas da história vivida por meio de narrativas (História Oral) das alfabetizadoras que fizeram a história no Grupo escolar Clóvis Salgado, ora sendo atrizes e ora autoras desse cenário desvendado.

As histórias de vida são fontes primorosas na reconstituição de ambientes, mentalidade de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas. Nesse contexto, escolhemos a História Oral como metodologia para realizar este estudo, já que construímos a história da alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado a partir dos relatos das alfabetizadoras, da diretora e de duas alunas destas alfabetizadoras.

Assim, de início a História Oral combinou três funções complementares: registrar relatos, divulgar experiências relevantes e estabelecer vínculos com o imediato urbano, promovendo assim um incentivo à história local e imediata.

Acreditamos que as metodologias qualitativas são extremamente eficazes nas áreas temáticas em que as fontes de informações não existem, ou estão incompletas como é o caso do grupo escolhido para a realização deste estudo. Para que possamos conhecer e conseqüentemente compreender fenômenos que acontecem com longínquas intermitências de tempo, é indispensável o auxílio dessas metodologias.

Martinelli (1999) destaca várias questões que aferem importância à pesquisa qualitativa. A extensão política vista como uma construção da coletividade e que partindo da realidade dos sujeitos, volta a esses mesmos sujeitos de uma maneira criativa e crítica, por ser um exercício político e também uma construção coletiva a uma realização não de exclusão e sim de uma complementariedade, além do caráter inovador que essa pesquisa tem, inserindo a busca de significados que são atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais.

Pesquisadores como MEIHY (1998), SANTOS (2001), MARTINELLI (1999),

CAMARGO (1987) afirmam que devemos levar em conta, ao considerar a abordagem qualitativa, que os sujeitos envolvidos no processo das pesquisas são pessoas que pertencem a um grupo social, que possuem suas crenças, seus significados e têm seus valores. Essas questões não podem ser ignoradas. Portanto, esses sujeitos apresentam-se em permanente estado de transformação. A pesquisa qualitativa aponta para uma perspectiva histórica, portanto, neste estudo, considere o caráter processual e dinâmico das experiências vividas pelas cinco narradoras.

Compreendendo que a realidade social está constantemente e ininterruptamente sofrendo grandes alterações e que a realidade em torno do tema desta pesquisa não é estática, a história oral se tornou fundamentalmente, pois pesquisadora e narradoras trabalham na perspectiva da construção do passado e, conseqüentemente, de sua ressignificação. Utilizamos de diferentes técnicas de entrevistas para dar voz a sujeitos até então “invisíveis”, e através da singularidade de seus testemunhos, construímos e preservamos a memória coletiva.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica, sobre a temática da alfabetização, pode-se constatar uma intenção de

universalizar a leitura e a escrita para todos os brasileiros. E é para atender a estas e outras necessidades econômicas, sociais, culturais e educacionais que as cartilhas e os métodos de alfabetização foram e são modificados e aperfeiçoados ou até mesmo conservados na sua forma original.

Nesse contexto, a história dos métodos de alfabetização no Brasil é dividida em três períodos: o primeiro período inicia-se desde a Antiguidade até meados do século XVIII, onde predomina o uso do método Sintético; o segundo período começa a partir do século XVIII com a introdução de um método opositor: o Analítico; e o terceiro é o período atual, em que se questiona o uso desses dois métodos e a característica comum a eles, isto é, a necessidade de estabelecer a correspondência som-grafia para aprender a ler.

Segundo Santos (2001), nos últimos 40 anos do século passado, os alfabetizadores buscaram obsessivamente métodos de alfabetização. Mas a maioria deles entende método apenas como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim e não se preocupam com as hipóteses subjacentes aos métodos.

Assim, sem consciência da natureza clara da leitura e da escrita ou de sua aprendizagem, seguem sem segurança não percebendo que, às vezes, dois tipos de métodos pressupõem um mesmo tipo de operação mental pela criança.

A produção de cartilhas, de acordo com Piletti (2008), iniciou-se por volta do final do século XV, em Portugal, de onde partiam remessas de cartilhas e livrinhos de catecismo para as colônias. A primeira cartilha a chegar ao Brasil foi a *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros, impressa em 1539.

No final do século XIX, devido às reclamações sobre a falta de material didático, são impressas as primeiras

cartilhas de autores brasileiros, mas a produção só vai se intensificar a partir de 1930. Esses livros, conforme afirma FRADE e MACIEL, são representativos das práticas e do ideário pedagógicos:

Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativas das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como a primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola. (...) trata-se de impressos que passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependente de necessidades pedagógicas, mas também comerciais e culturais, além disso, partilham de similitudes com outros impressos ou oferecem-se como contraponto a outros que circularam ou circulam em determinado período, devido a algumas especificidades de uso (FRADE e MACIEL, 2006, p.14).

As publicações de cartilhas continuam até os dias atuais. Muitas possuem várias reedições. Apesar de algumas cartilhas terem mudado seu nome para a designação “livro de alfabetização”, e até mesmo terem sofrido alterações relativas ao método, entretanto sua essência conservou-se intocada.

### **Considerações Finais**

Dentre as diversas inovações historiográficas, pode-se destacar a valorização das pesquisas que almejam dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando o que se passa no interior das escolas. Parece-nos que a ênfase dada às análises mais sistêmicas cede lugar

às análises que privilegiam uma visão mais profunda dos espaços sociais destinados aos processos que envolvem as representações, as práticas, os sujeitos e os produtos escolares. A história vivenciada pelas narradoras foi mais complexa do que inicialmente pensávamos. Alfabetizar não se reduz somente a uma questão de se utilizar o melhor método de ensino ou a melhor cartilha. As escolhas estão relacionadas às crenças e vidas pessoais das alfabetizadoras.

A partir das narrativas das alfabetizadoras e das alfabetizandas, que são as testemunhas do período estudado, pudemos entrelaçar juntamente com as referências estudadas e compreendidas sobre o assunto as práticas desses sujeitos e os acontecimentos históricos desse período.

No início deste estudo, tínhamos como hipótese que a cartilha utilizada nos grupos escolares do município seria também a cartilha Caminho Suave da autora Branca Alves de Lima, pois, em vários textos, dissertações e teses lidas, essa cartilha aparecia como a mais vendida e utilizada em todo país na década de sessenta. Esperava, portanto, ser esta a realidade do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado. Contudo, as duas cartilhas usadas nesta época pelas alfabetizadoras, foram a Cartilha da Infância e As Mais Belas Histórias, que muitas pessoas, inclusive a própria alfabetizadora Moraes (2010) refere-se como a cartilha dos Três Porquinhos. Segundo ela, “era a história dos três porquinhos e depois os cartazes e as fichinhas, cada cartaz era trabalhado em uma sequência, no terceiro e no quarto cartazes era minha casa é de palha e eu sou um palhaço”.

Constatamos também que na mesma escola, durante o mesmo período, com as mesmas condições de trabalho, as alfabetizadoras utilizavam cartilhas diferenciadas em turmas diferentes. Não só cartilhas, mas o método também era diferenciado. Segundo Diniz<sup>1</sup> (2010), foram utilizados métodos e cartilhas diferentes, por recusa de uma das

alfabetizadoras em utilizar o método Global. Essa alfabetizadora preferiu usar o método silábico, o qual “dominava” e compreendia.

Outra questão que merece destaque é com relação à maneira como as alfabetizadoras foram alfabetizadas. Elas e as alunas afirmam que suas práticas foram influenciadas de maneira significativa pelas práticas de suas alfabetizadoras.

Eu sei que aprendi a ler nesse primeiro aninho como a gente falava e eu gostava muito, adorava minha professora. Acho que a maioria dos meus colegas aprenderam a ler com ela também, minha turma era uma turma complicada, difícil. Acho que repeti, em minha prática, o que ela fazia na sala de aula. (DINIZ2)

Compreender a história das políticas educacionais do nosso país no período de 1957 a 1971, foi importante, no sentido de nos ajudar a analisar as práticas vivenciadas no grupo escolar. Conhecer a história vivida por cinco protagonistas que atuaram no Ensino Primário de um grupo escolar de Ituiutaba, cidade do interior do estado de Minas Gerais, foi essencial, pois sem as narrativas esta história não seria conhecida e muito menos socializada uma vez que as fontes documentais foram perdidas ao longo do tempo. Pela falta de um arquivo específico, muitos documentos desgastaram-se e foram jogados fora. Durante algumas visitas ao Arquivo Público Mineiro com sede em Belo Horizonte, consegui encontrar uma única ata: a de criação e instalação do quarto grupo escolar do município de Ituiutaba e as legislações da educação mineira.

De posse das narrativas das cinco personagens foi possível entender como eram as práticas realizadas para alfabetizar as crianças, como também compreender como foi

construída a estrutura física e em que condições o trabalho era realizado no grupo escolar.

Mesmo sem a infraestrutura adequada, o trabalho era realizado com sacrifício, criatividade e esforço pessoal como afirma Diniz (2010). A persistência dos profissionais envolvidos neste grupo foi primordial para o sucesso da alfabetização dos alunos no período deste estudo. Com auxílio das narrativas das alfabetizadoras foi possível viajar no tempo, compreendermos as políticas públicas do período e seu contexto histórico no qual o governo criou os grupos escolares cujo objetivo era escolarizar a nação brasileira.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

CAGLIARI, I. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

\_\_\_\_\_. Alfabetização – o Duelo dos Métodos In. SILVA, Ezequiel Theodoro da CAMARGO, A. *O Método Qualitativo: usos e perspectivas*. In: III CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGIA. Sociologia, Sociologias. Sociedade Brasileira de Sociologia, Brasília, 1987.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva; MACIEL Francisca Izabel Pereira. *História da Alfabetização: produção, difusão*

*e circulação de livros (MG/RS/MT- Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/ FAE, 2006.

FRADE, Isabel e MACIEL Francisca Isabel Pereira. *Projeto de pesquisa Cartilhas Escolares: Ideários, Práticas Pedagógicas e Editoriais: Construção de repertórios analíticos e de conhecimentos sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS 1870-1980)* 2001.

KRAMER, S. *Alfabetização, dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

MARTINELLI, M. L. *Pesquisa qualitativa – um instigante desafio*. São Paulo: Editora Veras, 1999.

MEIHY, J.C.S.B. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1998.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Atica, 2008.

SANTOS, Sônia Maria. *Histórias de alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas* PUC-São Paulo: 2001. (Tese de doutorado).

SOARES, G. M. R. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1987.

VIDAL, D. G. (org.). *Grupos Escolares no Brasil: cultura escolar primária e escolarização da infância*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

## **Fontes Orais**

DINIZ1. Maria Mirza Cury. *Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de*

*Ituiutaba; O Grupo Escolar Clóvis Salgado em 2010.*

DINIZ2 Reguna Eugenia Cury. *Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de Ituiutaba: O Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado em 2010.*

MORAES, Dirce Franco de. *Entrevista cedida à pesquisa História da Alfabetização de*

*Ituiutaba: O Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado em 2010.*

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Alessandra Aparecida Franco –**

Mestre em Administração (FACECA/MG). Bacharel em Administração. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Ituiutaba.

*afranco@netsite.com.br*

### **Aline Lara Ribeiro de Moraes**

Bacharel em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ituiutaba. Advogada. Foi bolsista da UEMG (PAPq 2012) e FAPEMIG (2013).

### **Anderson de Melo Caladão**

Mestre em Administração de Empresas pelo Centro Universitário do Triângulo. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais- Unidade Ituiutaba.

*andersonvalada@gmail*

### **Andreia Demétrio Jorge Moraes**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG- Unidade Ituiutaba.

*deia.demetrio@uoal.com.br*

### **Cleide Francisca de Souza Tano –**

Bacharel em Ciências Contábeis (FTM). Mestranda em Educação (UFU).

*cleidetano@yahoo.com.br*

### **Denise Andrade de Freitas Martins**

Doutora em Educação (UFSCar/SP), Mestre em Educação Musical (CBM/RJ), Bacharel em música. Docente na Universidade Estadual de Minas Gerais- Unidade Ituiutaba.

*denisemartins@netsite.com.br*

### **Dinair Tomaz Dutra de Andrade**

Graduada em Pedagogia pela UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus da Fundação Educacional de Ituiutaba. Professora do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Machado de Assis, na cidade de Ituiutaba-MG. Pós-graduanda em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, pela UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

*dinairdutra@yahoo.com.br*

### **Francielle Amâncio Pereira**

Doutora em Educação pela Universidade de Campinas( Unicamp) e Docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

### **Fernando Melo da Silva**

Advogado e professor universitário, lecionando atualmente no Curso de Direito da Faculdade Barretos e nos Cursos de Direito e Administração da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Frutal, onde também é Coordenador de Extensão da referida Unidade. Ex-docente do Curso de Direito da Fundação Educacional de Ituiutaba, hoje Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ituiutaba, onde orientou diversos trabalhos de iniciação científica tendo a temática do crédito como fundo. Doutor em direito pela PUC/SP, mestre em Direito pela UNESP/ Campus de Franca.

**Gabriel Mendes dos Santos**

Graduando no curso de Administração da Faculdade do Triângulo Mineiro (FTM).

*gabriel.mendes.s@hotmail.com*

**Glaciene Januário Hottis Lyra**

Professora da UEMG – Unidade Carangola; Coordenadora de Extensão – NUPEX – Unidade Carangola; Pedagoga; Psicanalista; Psicopedagoga clínica e hospitalar.

**Isabel Alexandrina Alves Ferreira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG- Unidade Ituiutaba.

**Kênia de Souza Oliveira**

Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais- Unidade Ituiutaba (UEMG).

**Lanna Gagliardi Tinoco**

**Graduanda em Psicologia na Universidade Estadual de Minas Gerais - Unidade Ituiutaba. Bolsista Paex/ UEMG.**

*lannagagliardi@outlook.com*

**Laura Almeida Diniz**

Discente no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)- Unidade Ituiutaba.

*diniz.laura@gmail.com;*

**Lívia de Carvalho Amorim**

Assistente Social e Graduanda em Pedagogia da UEMG – Unidade Carangola.

**Nicola José Frattari Neto**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. Professor do Ensino Superior da Universidade do Estado de Minas Gerais- Unidade Ituiutaba.

*nicolafrattari@yahoo.com.br*

**Patrícia Alves Cardoso**

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais-unidade Ituiutaba (UEMG).

**Raissa da Silva Lima**

**Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Estadual de Minas Gerais- Unidade Ituiutaba. Bolsista Fapemig/ UEMG.**

*raissasilva@hotmail.com*

**Rosa Betânia Rodrigues de Castro**

Mestra em Microbiologia Agropecuária pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba/MG.

**Sonia Maria Santos/UFU**

Doutora em Educação docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora da Rede/UFU de formação de professores na região do Triângulo Mineiro.

*soniaufu@gmail.com*

**Tania Rezende Silvestre Cunha**

Graduada em Pedagogia pela FEIT. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)- Unidade Ituiutaba.

*taniasilvestre13@yahoo.com.br*

