

Anderson de Carvalho Pereira
Daniele Farias Freire Raic (Org.)

LINGUAGEM E SUBJETIVAÇÃO

formação, currículos e
letramentos





UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

CONSELHO EDITORIAL DO PPGEd

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES
Profa Drª Cecília Conceição Moreira Soares – UNEB
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS
Profa Drª Rosilda Arruda Ferreira – UFBA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profa Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profa Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)
Profa Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)
Prof. Dr. Prof. Cezar Augusto Casotti (DS I)
Profa Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)
Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA)
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Representantes da Edições UESB

Esp. Cássio Marcílio Matos Santos (Diretor)
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)
Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes

Normalização Técnica

Diagramação/Editoração Eletrônica

Capa: Fellipe Decrescenzo Andrade Amaral
Revisão de linguagem: de responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g.
Em: junho de 2022

Anderson de Carvalho Pereira
Daniele Farias Freire Raic
(Organizadores)

LINGUAGEM E SUBJETIVAÇÃO: FORMAÇÃO, CURRÍCULOS E LETRAMENTOS



Vitória da Conquista – BA
2022

Copyright © 2022 by Organizadores.
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

L829

Linguagem e subjetivação: formação, currículos e letramentos. / (Orgs.)
Anderson de Carvalho Pereira, Daniele Farias Freire Raic. - Vitória da
Conquista: Edições UESB, 2022.

270 p.

ISBN 978-65-87106-48-9

1. Currículo - Escola. 2. Currículo e Letramento. 3. Formação de
professores. I. Pereira, Anderson de Carvalho. II. Raic, Daniele Farias
Freire. III. T.

CDD: 372.1981

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação

Anderson de Carvalho Pereira

Daniele Farias Freire Raic.....9

PARTE I

CURRÍCULO, ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Capítulo 1 – A escola, os currículos e os processos de produção de subjetividades juvenis: desafios à singularização

Danyela Silva Sousa

Daniele Farias Freire Raic.....19

Capítulo 2 – A BNCC e seus desdobramentos na proposta curricular para o ensino médio na Bahia: tensões epistemológicas legais

Priscila Oliveira Silva,

Flávio Figueiredo Santos

Daniele Farias Freire Raic.....35

Capítulo 3 – Aprendizagem singular da Língua Inglesa no desenvolvimento dos aprendizes

Jorge Matos Brandão Filho

Luiz Artur dos Santos Cestari.....57

**Capítulo 4 – Provoações acerca do ensino de Filosofia,
uma perspectiva rizomática para além do currículo**

Valquíria Dias de Almeida

Luiz Artur dos Santos Cestari.....101

**Capítulo 5 – A formação do professor sob o olhar dos processos
de subjetivação: um estado da Arte**

Dalvani Oliveira Menezes

Denise Aparecida Brito Barreto.....129

**PARTE II
FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
GESTÃO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

**Capítulo 6 – Formação dos professores da EJA:
caminhos trilhados**

Simone Gonçalves Souto

Denise Aparecida Brito Barreto.....149

**Capítulo 7 – Gestão, participação e relações de poder:
desafios à democratização da escola**

Jusceleide Moreira de Souza

Daniele Farias Freire Raic.....167

**PARTE III
LETRAMENTOS, ALFABETIZAÇÃO E
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

**Capítulo 8 – Experimentos nas aulas de Física no ensino
médio: noções de letramentos críticos**

Álex de Carvalho Ferreira

Ester Maria de Figueiredo Souza.....185

**Capítulo 9 – Repetições e deslocamentos de sentidos sobre
letramento em uma abordagem discursiva**

Vitória Sena Santos Lima

Anderson de Carvalho Pereira.....209

**Capítulo 10 – A contribuição da leitura para a formação
do sujeito**

Janete Santos Silva

Denise Aparecida Brito Barreto.....231

**Capítulo 11 – Prática pedagógica das professoras
alfabetizadoras no contexto do PNAIC**

Marlene Silva Borges

Ester Maria de Figueiredo Souza.....253

Sobre os Autores e Autoras.....267

APRESENTAÇÃO

As pesquisas desenvolvidas na linha 3 (Linguagem e processos de subjetivação) do âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia convergem em alguns pontos porque preocupam-se com questões nas interfaces entre linguagem, discurso e processos de subjetivação. Em se tratando de abordar letramento, alfabetização, formação de professores, currículos, gestão e escolarização as pesquisas transitam por questões caras às Ciências Humanas e Sociais e aos campos da Linguística, Letras e Artes e da Filosofia tais como postas nas últimas décadas mundo afora.

Não é de se estranhar que esta interface retorne sob diversos enfoques ao abordar questões também diversas ligadas ao campo da Educação. Por isso, convidamos o leitor à leitura e ao debate das pesquisas realizadas sob orientação de professores pesquisadores desta linha e financiados por meio do convênio entre UESB e Prefeitura Municipal de Itapetinga-BA, apresentados em três principais eixos temáticos, nas seguintes seções: Parte I – Currículo, escolarização e processos de subjetivação; Parte II – Formação de professores, gestão e processos de subjetivação; Parte III – Letramentos, alfabetização e processos de subjetivação. Portanto, ao veicular o resultado da formação acadêmica em pesquisa de autores que trabalham o cotidiano escolar da realidade de Itapetinga-BA e regiões próximas, o livro convida o leitor ao enlace

entre os olhares de pesquisador e os caminhos tomados pelos professores, profundos conhecedores do cotidiano escolar.

A primeira parte enfatiza algumas tensões entre as proposições curriculares e suas relações com os processos de singularização, por meio de análises do protagonismo juvenil no cotidiano escolar, dos desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos processos de homogeneização do ensino e da aprendizagem e o lugar do ensino de Filosofia.

No capítulo que abre esta seção, intitulado “A escola, os currículos e os processos de produção de subjetividades juvenis: desafios à singularização”, Danyela Silva Sousa e Daniele Farias Freire Raic nos convidam a pensar a escola e as suas potencialidades na formação de subjetividades juvenis. É uma discussão que nos parece bastante cara, considerando os sistemas capitalistas que tendem a massificar, padronizar e tornar iguais os que são, necessariamente, constituídos em diferença. É, portanto, com a intenção de ver e fazer notar a escola como uma agência de formação de subjetividades, que este trabalho discute os desafios que se colocam aos currículos escolares na produção de singularidades juvenis. As autoras também partem do entendimento de que a escola ocupa um lugar fundamental na vida das pessoas e a ação formativa exercida pelas instituições de ensino e pelos profissionais que nela estão inseridos não são “inocentes”.

Em “A BNCC e seus desdobramentos na proposta curricular para o ensino médio na Bahia: tensões epistemológicas legais”, Priscila Oliveira Silva, Flávio Figueiredo e Daniele Farias Freire Raic discutem as tensões legais e epistemológicas da BNCC e seus desdobramentos na proposta curricular para o ensino médio na Bahia. Em meio as ambivalências que envolvem os discursos em defesa da BNCC, bem como das diversas tensões propositivas que marcam o processo de construção deste documento, este capítulo destaca os movimentos que as redes de ensino do país vem fazendo a fim de alinharem-se à política curricular nacional, destacando os da Rede Estadual de Educação da Bahia. Este capítulo é um convite à problematização e às reflexões sobre as principais

tensões legais e epistemológicas e a refletir sobre as primeiras ações de alinhamento do Estado da Bahia à BNCC e seus desdobramentos na proposta curricular para a rede estadual de educação baiana.

Em seguida, no capítulo intitulado “Aprendizagem singular da língua inglesa no desenvolvimento dos aprendizes”, Jorge Mateus Brandão e Luiz Artur dos Santos Cestari apresentam um texto que versa sobre aprendizagem singular no processo ensino-aprendizagem e seus vieses que carecem um olhar perscruto sobre os modelos de educação que conjecturam homogeneidade no processo de aprendizagem e sustentam padrões inflexíveis de avaliação gerando inevitavelmente a exclusão e o real motivo dessa sensação da descontinuação desses modelos; ou seja, para os autores está havendo um comprometimento entre a complexa interação comportamental entre “ensinantes” e “aprendizes” e, conseqüentemente, a ruptura do processo.

Para finalizar esta parte, Valquíria Dias de Almeida e Luiz Artur dos Santos Cestari abordam como a Filosofia vem a incomodar desde a Grécia Antiga. Os autores mencionam a condenação de Sócrates à morte, acusado de incitar a juventude a pensar. Em seguida, se referem aos vários séculos que na sequência lançaram a Filosofia novamente à perseguição até a retirada da sua retirada da matriz curricular das escolas brasileiras, no contexto da ditadura civil-militar de 1964 a 1985. Este capítulo discute como o ensino desta disciplina no Brasil durante muitos anos foi renegado à condição de disciplina não obrigatória dentro dos componentes curriculares das escolas de ensino médio e superior, visto que a mesma foi retirada em 1971, na época do Governo Militar, por ser considerada uma disciplina de caráter crítico. No referido período a disciplina de Filosofia foi substituída pela de Educação Moral e Cívica.

Por fim, este capítulo resgata o retorno da disciplina Filosofia à matriz curricular das escolas brasileiras, com a publicação da lei número 11.684 de 2 de julho de 2008 que a regulamentou novamente a torná-la obrigatória e com base em pesquisas bibliográficas, traça um parâmetro entre os motivos que levaram a disciplina de Filosofia a ser retirada da grade curricular brasileira e as implicações em seu ensinar com o

retorno da mesma à matriz curricular das escolas de nível médio. Para isto, identifica e compreende como se encontra a Filosofia dentro do currículo do Instituto Federal, Ciência e Educação (IFBA), campus Vitória da Conquista, por meio da análise da visão de inutilidade do saber filosófico, assim entendido pela grande maioria dos alunos. Os autores analisam também como os saberes voltados para uma formação tecnicista e imediatista vem contribuindo para aquela visão. Para os autores, é possível concluir que a entrada da Filosofia no século XX nos currículos escolares tem propiciado a constituição de uma imagem dogmática deste saber com a proliferação de práticas pedagógicas que ensejam uma percepção deste saber como algo da realidade dos sujeitos e sem a implicação desta para suas vidas. É, para os autores, o que se pode constatar por meio de embasamentos bibliográficos que estabelecem linhas de entendimento para essas questões em um movimento dialógico rizomático que permitiram identificar os aspectos envolvidos em tais temas e as linhas de fugas que a própria Filosofia e demais campos do conhecimento podem proporcionar ao ensino de Filosofia.

Por sua vez, a segunda parte volta-se à constituição do sujeito-leitor, bem como a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos e o espaço cotidiano da Educação como lugar do desejo e de uma formação crítica para uma escola fortalecedora de pilares democráticos.

Em “A formação do professor sob o olhar dos processos de subjetivação: um estado da arte”, Dalvani Oliveira Menezes e Denise Aparecida Brito Barreto abordam a relevância dos processos de subjetivação na constituição do sujeito, desse sujeito educador que age e interage na História. É uma pesquisa a partir de trabalhos já realizados e que apontaram através dos seus estudos a necessidade da incorporação ou da complementação dessa temática tão necessária nesses tempos de mudanças sociais e comportamentais tão bruscas.

Em “Formação dos professores da EJA: caminhos trilhados”, Simone Gonçalves Souto e Denise Aparecida Brito Barreto apresentam discussões sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada para os professores formadores da Educação de Jovens e Adultos, para

atuarem, por exemplo, em programas de Alfabetização de EJA/Todos pela Alfabetização (TOPA) do Estado da Bahia.

Ao encerrar esta segunda parte, o capítulo “Gestão, participação e relações de poder: desafios à democratização da escola” das autoras Jusceleide Moreira de Souza e Daniele Farias Freire Raic, parte de uma reflexão sobre tempos de profundas incertezas e instabilidades no campo político brasileiro, visivelmente marcadas a partir de meados da década de 2020, em que as instituições estão a todo tempo sendo questionadas e a democracia ameaçada.

As autoras reafirmam que a importância da democratização e da distribuição de poder passam a ser uma atitude ética e política quando nos comprometemos com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e defensora inalienável da dignidade humana. Com a intenção de aprofundar tais questões, propõem a olhar para a escola e para as suas relações de poder, de maneira que o objetivo é discutir os desafios que se colocam à democratização da gestão escolar, considerando o princípio da participação e das relações de poder. As autoras defendem a ideia da escola como um espaço vivo, constituído de histórias, de desejos (possibilitados ou negados), de encontros, de desencontros, de reencontros, de lutas, de resistências, de conflitos; assim, interessam-se pelo olhar para a escola considerando as *macropolíticas* (aqui entendidas como os atos normativos) e as *micropolíticas* (aqui entendidas como as microfissuras que desterritorializam as normativas) na gestão da escola.

Por fim, na terceira parte apresentamos pesquisas voltadas ao campo dos estudos sobre letramentos e alfabetização, do ponto de vista da investigação de letramentos críticos na aula de Física; da polissemia das teorias de letramento, tal como aparecem em manuais de apoio aos professores e nos dizeres de professoras; da formação do sujeito-leitor e da prática de professoras alfabetizadoras.

O capítulo “Experimentos nas aulas de Física no ensino médio: noções de letramentos críticos”, de autoria de Álex de Carvalho Ferreira e Ester Maria de Figueiredo Souza perspectiva o ensino propondo a exploração de práticas cotidianas e experimentos como estratégias para

exposição dos letramentos críticos, a fim de aproximar os estudantes do sucesso da aprendizagem, apostando que os letramentos são práticas sociais e discursivas que estão inseridas e compõem o próprio ensino e aprendizagem no espaço da aula, como gênero. Para isto, os autores mobilizam a observação e a transcrição de aulas de ensino médio de uma única professora e por meio da etnografia colaborativa assentaram-se resultados que afirmam a relevância de dar visibilidade aos letramentos críticos na aula para ressignificar o conteúdo relacionado à formação científica dos estudantes.

Em seguida, no capítulo “Repetições e deslocamentos de sentidos sobre letramento em uma abordagem discursiva” Vitória Sena Santo Lima e Anderson de Carvalho Pereira apresentam uma abordagem do termo letramento, a partir de uma discussão que inclui a influência de uma concepção dominante deste campo de estudos na concepção de professores alfabetizadores. Com o objetivo de fazer uma discussão a respeito da interpelação ideológica da concepção de letramento no meio escolar, o texto se respalda nas pesquisas de estudiosos do letramento sob uma perspectiva discursiva, que abordam a questão conforme o valor sociopolítico e histórico-discursivo da distribuição do conhecimento na sociedade letrada. Com esta fundamentação teórico-metodológica, os autores apresentam análises de recortes do manual de apoio destinados aos professores alfabetizadores e de uma entrevista realizada com uma professora alfabetizadora do município de Itapetinga.

Em “A contribuição da leitura para a formação do sujeito”, Janete Santos Silva e Denise Aparecida Brito Barreto apresentam um texto que versa sobre o papel fundamental da leitura na aquisição do conhecimento e mostram que por isso a leitura, conseqüentemente, colabora para a formação do pensamento crítico dos sujeitos, de modo a se constituírem cidadãos, ampliando a sua capacidade de reflexão e compreensão da realidade, na sociedade em que vivem.

O fim desta terceira parte traz o capítulo “Prática pedagógica das professoras alfabetizadoras no contexto do PNAIC”, de autoria de Marlene Silva Borges e Ester Maria de Figueiredo, que expõem a

compreensão de professoras alfabetizadoras no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tomando o PNAIC como uma política pública de formação docente que adota a concepção de que a alfabetização é prática social, as autoras constam que esse enfoque requer reconfigurações do ensino nos anos iniciais de escolarização de crianças exigindo-se, por parte das professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa, incorporações de novos referenciais teóricos sobre a alfabetização e letramento - que impactam no planejamento e ensino e nas funções e atribuições dos professores - para reflexões sobre a prática pedagógica e consequente aprendizagem pelos estudantes. Por este caminho, apresentam, portanto, compreensões acerca do processo formativo no PNAIC e os desdobramentos nas práticas na sala de aula por docentes integrantes de turmas de ensino fundamental, assumindo a prática pedagógica e alfabetização como um binômio discursivo.

Esse livro traz, portanto, importantes contribuições às pesquisas e às práticas que vêm sendo produzidas no campo da educação, dos processos de subjetivação e dos letramentos, bem como nos apresenta novos modos de ver e de compreender as tramas complexas em que se deslizam as práticas educativas.

Autores e organizadores.

Julho de 2020.

PARTE I

CURRÍCULO, ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Capítulo 1

A escola, os currículos e os processos de produção de subjetividades juvenis: desafios à singularização

Danyela Silva Sousa
Daniele Farias Freire Raic

Introdução

Estudar a escola, seus currículos e os processos formativos é um desejo que há muito tempo atravessa nossos movimentos formativos e investigativos. Pensar a escola e as suas potencialidades na formação de subjetividades juvenis é uma discussão que nos parece bastante cara, considerando os sistemas capitalistas que tendem a massificar, padronizar e tornar iguais os que são, necessariamente, constituídos em diferença. É, portanto, com a intenção de ver e fazer notar a escola como uma agência de formação de subjetividades que nos debruçamos, neste trabalho, a fim de discutir os desafios que se colocam aos currículos escolares na produção de singularidades juvenis.

Partimos do entendimento de que a escola ocupa um lugar fundamental na vida das pessoas e a ação formativa exercida pelas instituições de ensino e pelos profissionais que nela estão inseridos não

são “inocentes”. As práticas educativas são atravessadas e agenciam intencionalidades ora visíveis, ora invisíveis aos sujeitos, em variadas direções. Com isso, acreditamos que as instituições escolares possuem um alcance muito grande na formação de subjetividades, justamente por ser ela uma segmentaridade bastante endurecida, possuidora de discursos capazes de forjar e controlar os processos educativos, donde o currículo se mostra um importante dispositivo.

Ao adentrar no campo dos estudos curriculares e da formação, numa perspectiva da diferença, colocamo-nos em busca de algo que nos ajudasse a ver o ainda não visto. Afirmamos, para isso, que o currículo perpassa toda ação formativa desde a educação básica até o ensino superior, não podendo ser limitado ao conjunto de disciplinas e ou ao conjunto de objetivos de aprendizagem previamente expostos. Dessa forma, nos interessamos pelos agenciamentos maquínicos de enunciação presentes nos currículos e suas produções de subjetividades.

Inspiradas no método cartográfico buscamos discutir os processos de produção de subjetividades na escola e, ainda, os desafios que se colocam aos currículos para a produção de subjetividades singularizadas, capazes de subverter a lógica da massificação e da padronização em que se assentam as práticas escolares de modo geral. Para tanto, realizamos um estudo com dez jovens estudantes do ensino médio de uma escola de grande porte localizada na cidade de Vitória da Conquista, no período de setembro a dezembro de 2019, a fim de identificar quais subjetividades estão engendradas na relação com a escola e o seu currículo. Os alunos, à época, estavam cursando o 1º e 2º anos e possuíam entre 15 e 19 anos, aqui identificados por espécies de pássaros. Em função do recorte feito para esse texto recorreremos a somente seis deles, a saber: Beija-flor (17 anos); Arara (15 anos); Canário (15 anos); Cacatua (16 anos); Andorinha (16 anos) e Calopsita (17 anos).

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB) e coloca-se como um espaço de problematização e reflexão sobre a escola e seus “quereres” formativos.

A produção de subjetividades

De acordo com Guattari e Rolnik (1986, p. 34), há um processo de subjetivação em curso a todo momento, seja em encontros humanos ou não humanos, encontros com uma música, com um animal de estimação, com um objeto ou até mesmo com a escola. Porém, a subjetividade não é um recipiente em que colocamos as coisas exteriores e as interiorizamos. Essas “coisas” intervêm na própria “sintagmática da subjetivação inconsciente”, como afirmam os autores (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 34).

Os processos de subjetivação se descentralizam, então, de explicações previamente constituídas. A produção maquinica de subjetividade é a nossa composição diária, é como vamos nos tornando ‘gente’. Segundo Corazza (2001), a subjetivação é a relação do sujeito consigo mesmo, que está sempre se transformando e produzindo efeitos sobre ele, pois todos os sujeitos são a matéria com que a subjetivação realiza o seu trabalho. Para Guattari e Rolnik,

A subjetividade parece estar caracterizada de uma dupla maneira: de um lado o fato de ela habitar processos intrapessoais (a menção molecular) e, de outro, o fato de ela ser essencialmente agenciada a nível das concatenações de relações sociais, econômicas, maquinicas, de ela estar aberta a todas as determinações sócio-antropológicas, econômicas etc. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 68),

É possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que Guattari e Rolnik (1986), chamam de “processos de singularização”, que é uma maneira de recusar todos os modos preestabelecidos de manipulação e telecomando e construir modos próprios de sensibilidade, de produção e de relação com o outro. Para os autores, os sujeitos estão na encruzilhada de múltiplos componentes da subjetividade. Nesse sentido, a subjetividade individual resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas, não só sociais, mas também econômicas, de mídia, tecnológica etc. Somos prisioneiros de um processo de individuação da subjetividade e, no momento em que nascemos são encarcerados os potenciais de

singularização. Resta-nos, portanto, a tarefa de desencarcerá-los. Para Guattari e Rolnik o que vai caracterizar um processo de singularização é que ele seja automodelador, capturando

os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, a nível econômico, a nível do saber, a nível técnico, a nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos (GUATTARI; ROLNICK, 1986, p. 46).

Os autores afirmam ainda que quando os grupos ganham a liberdade de viver seus processos “eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante” (GUATTARI; ROLNICK, 1986, p. 46).

O que Guattari e Rolnik (1986, p. 47) chamam de singularização é aquilo que frustra os mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, que conduz a afirmação de valores em um registro particular, “independentemente da escala de valor que nos cercam e espreitam todos os lados”. Os processos de singularização recusam a subjetividade capitalística¹ pela afirmação de criatividade e pela vontade de viver, pois o “desejo só pode ser vivido em vetores de singularidade” (GUATTARI; ROLNICK, 1986, p. 46). Nem todas as tentativas de singularização dão certo pois esse é um processo muito difícil, mas dos “fracassos” podem surgir processos de reapropriação dos territórios subjetivos a fim de se apropriarem dos aspectos de “processos maquínicos” (idem).

Para Guattari e Rolnik (1986, p. 17) os “processos de singularização” ocorrem quando recusamos todas as formas de decodificação

¹ Para Guattari e Rolnik (1986, p. 183), “a ambigüidade dos fluxos capitalísticos que funcionam nos dois sentidos: no sentido de uma apropriação dos processos maquínicos – cada mutação maquínica deve entrar em compatibilidade com as estruturas de representação, as estruturas sociais, as pólos personológicos, as hierarquias, os territórios, etc. – e, além disso, no sentido de haver uma estrutura de reterritorialização. É preciso que haja, ao mesmo tempo, essa apropriação e essa redundância, esse reforço de uma ordem, de um sistema, de uma representação: talvez seja isso, exatamente, que caracteriza a economia de fluxos capitalísticos”.

preestabelecidas ou modos de manipulação, para construirmos modos de sensibilidade e relações com o outro, produzindo, assim, uma “subjetividade singular”.

Uma singularidade é uma resistência à produção de subjetividades de forma massiva; é o investimento em uma produção que deseja escapar do seu território e abrir novos fluxos. Para Gallo,

Em termos dos processos de subjetivação na escola e nos processos educativos de forma geral, a singularização apresenta-se como o investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e de criação. Evidentemente não se trata de uma negação do instituído, do território demarcado ou mesmo de uma saída absoluta deste território, na medida em que isso não seria possível. Esta seria uma saída romântica, a tentativa de negar o sistema e construir uma alternativa à margem. (GALLO, 2010, p. 241).

Os processos de singularização permitem vivermos ou sobrevivermos em um determinado lugar, sendo nós mesmos; é a maneira como sentimos, como respiramos, como falamos ou deixamos de falar, quando ficamos ou vamos embora etc. Uma subjetividade pode estar envolvida em processos de singularização, sem que necessite projetar sobre essa produção de subjetividade a referência de uma identidade cultural (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Os currículos e suas intencionalidades

Definir o que é currículo não é uma tarefa fácil, pois se trata de uma trama muito maior do que as vezes se pensa e, também, tem uma importância maior do que as vezes se é dada. O currículo não se esgota em uma definição, a qual se mostrará inexata e precária. Todavia, para efeito desse estudo, dizemos que o currículo é a organização do trabalho escolar e das práticas educativas, disciplinares ou não, que orientam o processo formativo do sujeito. Nesse sentido, apoiamo-nos em Corazza (2001,

p. 10), para quem o currículo é uma prática social que “se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito”. O currículo possui a intenção de nos dizer o que quer, por isso é considerado pela autora citada como “um ser falante”, porém, nem sempre sabe o que diz ou o que quer, pois ele pensa que utiliza a linguagem, mas, na realidade, é a linguagem quem o utiliza. Sendo um ser de linguagem, o currículo somos nós e nos expressa. Ele produz ideias, práticas individuais e também coletivas; é o que dizemos e o que fazemos na cotidianidade da escola. Como nos afirma a autora,

É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro”, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacetados e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletora de “eus” e de “não-eus”, que falam e são silenciados em um currículo (CORAZZA, 2001, p. 14).

Segundo Corazza (2001), o currículo nacional administra as necessidades dos educandos além de moralizar suas condutas e estabelecer seus dilemas morais, para que a política curricular seja exercida. Daí esse currículo se propor a neutralizar, através das condutas morais, o crime, o roubo, a pobreza espiritual ou material, os vícios, a violência e todas as complexidades presentes na vida moderna. Ele se configura como uma política de governo da subjetividade, que resulta em:

1) um código moral: por formular um conjunto de valores e regras de ação propostos, de modo sistemático, aos infantis [*leia-se os jovens*] – também aos/as professores/as, famílias, grupos culturais –, através do aparelho prescritivo da Escola; 2) uma moralidade de comportamento: por normatizar o comportamento efetivo de cada infantil, em relação às regras e valores desse código; 3) um conjunto de práticas de si: por levar o infantil a realizar o modo

“cidadão” de sujeição, mediante relações consigo mesmo, que o fazem adquirir a natureza moral “cidadã”, e constitui-se como sujeito moral de suas ações cidadãs (CORAZZA, 2001, p. 95).

Essa discussão proposta por Corazza (2001), embora esteja direcionada à época da obra aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), atualiza-se ao pensarmos nas políticas brasileiras nacionais com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. E, ainda que entendamos que a BNCC não pode se definir como currículo, ela se propõe como um documento regulador dos currículos escolares e, do que podemos observar, mantém-se como um “governo das subjetividades”, sobretudo, se consideramos as competências (tanto as gerais, quanto as específicas) e as habilidades definidas para a Educação Básica.

Com Lopes e Macedo (2011, p. 42) vemos que o currículo “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”. Com as autoras, dizemos que

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO 2011, p. 42).

O currículo é, então, a organização do conhecimento mediado pedagogicamente. Ele vai além de uma composição de conhecimentos, valores e trabalho pedagógico; se configura muitas vezes como uma política de governo da subjetividade. Cabe, portanto, questionarmos as subjetividades que são produzidas na escola, tendo o currículo como um dispositivo agenciador de enunciados e produtor de discursos capazes de forjar um determinado tipo de juventude coerente com as demandas requeridas pelas estruturas capitalísticas.

A produção de singularidades: desafios ao currículo

Como já o dissemos, Corazza (2001) nos leva a perspectivar o currículo como um modo de subjetivação, evidenciando a necessidade de análise de seus conhecimentos, suas linguagens, suas formas de raciocínio, seus tipos de experiência etc. Para a autora, “investigar o currículo como prática subjetivadora exige isolar e reconceptualizar uma dimensão específica, derivada desses poderes e saberes, mas que não dependem deles e nem a eles se reduz: a dimensão da subjetividade” (CORAZZA, 2001, p. 57-8). Ao adentrar nesta dimensão transitamos pelo território denominado por Corazza de “ética de si”. É através dessa ética que o sujeito passa a não aceitar suas condições subjetivadoras e a se apegar às ações e reflexões críticas. Dessa forma, é necessário que estejamos sempre

lutando contra a submissão das subjetividades modernas, tanto a teoria quanto a prática do currículo podem, assim, cruzar suas fronteiras morais para lidar com novas e improváveis formas de subjetivação, estabelecer novas e impensadas relações e efetuar outra experimentação ética (CORAZZA, 2001, p. 58).

O currículo, segundo Corazza (2001), precisa historicizar as práticas de si e as formas de subjetivação moral para realizar a genealogia de “suas” subjetividades. Em outras palavras, o currículo precisa demonstrar que o sujeito se constitui ao praticá-lo. Um sujeito que se reconhece pelo currículo constitui-se como um sujeito moral, mas ao problematizar a ética do currículo (e não a moral) compreende os próprios processos de subjetivação que lhes constituiu.

O currículo como um modo de subjetivação é “diagramatizado” como modo moral, além de codificado e recodificado pelo saber educacional. Porém, para Corazza (2001, p. 65), podemos dar início às novas práticas de liberdade em relação às formas como sempre fomos subjetivados/as no decorrer dos anos. As subjetividades curriculares podem lutar com “armas contemporâneas”. Assim nos diz:

Aqui, onde termina um certo conceito específico de subjetividade, no mesmo lugar, no mesmo limite; aqui, onde acaba uma determinada condição histórica de seu valor e reconhecimento precisamente aqui, novas histórias começam. As subjetividades do currículo têm agora a oportunidade de anunciar-se, de prometer-se, de recomendar-se: como a humanidade outra (CORAZZA, 2001, p. 75).

Corazza (2001) nos mostra que um dos recursos de controle e da formação de subjetividade que estão sendo utilizados na escola são os pareceres descritivos e, apesar da autora se referir especificamente à educação infantil, fizemos a opção de tratar aqui de modo expansivo para toda a educação básica, uma vez que esses pareceres têm sido comumente utilizados como dispositivos de avaliação e acompanhamento dos estudantes. Para a pesquisadora esses pareceres são fichas preenchidas por professores com dados referentes ao desempenho escolar de seus alunos no decorrer do ano e, embora afirmarem-se sem caráter avaliativo, é um dos dispositivos constituidores da penalização normativa da escola. Se antes os alunos recebiam castigos corporais (palmatória e ajoelhar no milho, por exemplo) quando realizavam algum ato considerado impróprio para a época, hoje, essa jurisprudência deu lugar às correções morais (livro de ocorrências, ficar sem recreio, retirar pontuações etc.). A autora nos provoca a pensar que:

Os pareceres constituem este conjunto de poderes e verdades curriculares que tornam visível e enunciável o que não era, sem eles. Pois, em que outro dispositivo escolar é possível tornar visíveis as causas e as origens dos delitos e, ao mesmo tempo, também explicar sua sintomatologia? Os Pareceres consistem em uma prática da vontade e do poder de disciplinar, corrigir, comparar, medir, decifrar e, também, de punir e penalizar (CORAZZA, 2001, p. 55).

O currículo das instituições é uma das formas que os processos de subjetivação se apresentam e se fortalecem na escola. A subjetividade está posta para o jovem de forma muito clara na escola, pois, a subjetivação

é um processo de enquadramento, de modelização. Do exposto, como perspectivarmos a singularização nas escolas?

Na tentativa de nos aproximar dos desafios à produção de subjetividades singularizadas na escola, realizamos as rodas de conversa com os estudantes do ensino médio, a fim de perceber como vêm sendo produzidas suas subjetividades questionamos como eles veem as escolas na atualidade. Em suas narrativas houve muitas críticas ao descaso dos governantes para com a escola pública e, ainda, muitos elogios aos professores, ficando nítidas suas percepções face aos docentes, o que nos leva a intuir alguns modos de subjetivação em curso. Porém, o que nos chama a atenção é a forte insatisfação com a desorganização e a falta de comprometimento dos gestores públicos diante das questões estruturais da escola, como pode ser vista nas narrativas a seguir:

Têm muitos alunos querendo aprender e muitos professores bons, mas o que a escola recebe não ajuda muito. Cadeira, ventilador para os alunos não tem, o aluno não consegue estudar direito. Os pontos positivos são os professores que estão presentes, esses se dedicam muito aos alunos e à escola e *fazem mais do que devem* (Beija-flor, roda de conversa, grifos nossos).

Eu acho que o governo não manda verba o suficiente para dar uma repaginada na escola, na nossa sala mesmo o ventilador e a maçaneta está quebrada, *então é um pouco difícil a gente gostar de estar em um ambiente malcuidado*, mas os professores são ótimos, a maioria. Os pontos negativos para mim é o descaso que o governo tem com as escolas públicas e os pontos positivos para mim são os professores, porque a maioria se dedica muito e gosta do trabalho, porque para aguentar ficar ouvindo esporro de aluno o dia todo, *né?! (Arara, roda de conversa, grifos nossos)*.

Eu acho que o modelo de escola que temos hoje é meio baixo, com a evolução de tudo deveríamos ter uma escola mais evoluída, *né?* Acho que *tá* tendo muita falta de interesse, porque hoje em dia a tecnologia nos ajuda, deveria ser muito melhor. Os pontos positivos é que os professores ainda tentam, *né?* Mesmo com a falta de interesse dos alunos eles ainda tentam dar assistência. Os pontos negativos são *os alunos que vem só pra bagunçar, sem interesse*.

Tem matérias que não vem tanto como deveram vir, essas coisas (Canário, roda de conversa, grifos nossos).

Parece-nos que há um modo de ser professor (fazem mais do que devem) e de ser estudante (os alunos que vem só *pra* bagunçar, sem interesse) na escola. São ideias modelares que nos convidam a perguntar: o que deve fazer um professor? E, ainda, de onde vem o discurso que os alunos só vão à escola para bagunçar e de que não possuem interesse?

Através das falas desses alunos percebemos a insatisfação que possuem pelo espaço da escola, que se encontra de forma precarizada. Acreditamos que existam ainda muitos outros obstáculos à formação do jovem protagonista de seu saber e que faz suas próprias projeções de vida. Nas nossas inquietações, nos questionamos em como poderíamos pensar em produzir singularidades em condições muitas vezes desrespeitosas à dignidade da pessoa humana? Como diz Arara, é difícil gostar de um lugar mal cuidado! O que os espaços escolares podem provocar no estudante: a aceitação, a resistência, a vontade de mudar ou o abandono? Talvez essas questões nos ajudem a ver que a BNCC está desprezando uma multiplicidade de fatores essenciais à formação e à melhoria da qualidade da educação.

Quando o assunto se voltou para a escola que desejariam ter, as respostas nos surpreenderam, pois, estávamos esperando que fossem apenas questionar a ausência de espaços de lazer na escola, dentre tantas outras questões estruturais; no entanto, para os jovens, uma escola melhor deve possuir um ambiente agradável, bem cuidado, com bons relacionamentos e, principalmente, com oportunidades ampliadas para a formação, como pode ser acompanhado a seguir:

Uma escola com *direitos iguais para todos*, não ter injustiça nenhuma com os alunos, nem com professor e nem com funcionários (Beija-flor, roda de conversa, grifos nossos).

Que os *alunos fossem mais comportados*, que a merenda fosse melhor e que o banheiro fosse mais higiênico. Os vidros dos banheiros são todos quebrados, tampa de vaso quebrada... um descaso total.

Mas isso é muito culpa dos alunos que não cuidam da escola também (Arara, roda de conversa, grifos nossos).

Uma escola que tivesse todas as matérias, porque aqui não tem geometria, não tem cultura de identidade, não tem espanhol? Eu gostaria de ter biblioteca *para que podemos ler...* os professores até já falaram que pediram biblioteca, mas não veio a verba do governo (Canário, roda de conversa).

A escola pretendida pelos pássaros deixa antever a força dos processos de subjetivação. Perguntamo-nos: como deveriam ser os alunos “bem comportados”, como deseja Arara? Por que os alunos não cuidam das escolas? Quando Beija-flor nos fala de uma escola com “direitos iguais para todos”, quem está tendo direito a menos?

Podemos perceber através das falas dos “pássaros” durante a roda de conversa que o processo de ensino-aprendizagem é constituído durante as socializações na promoção do conhecimento social, no desenvolvimento de capacidades cognitivas, na troca de ideias, valores e interesses. Mas, mais do que isso, para haver aprendizado é necessário também que haja respeito e dignidade para com a pessoa humana. Continuamos com o questionamento: que tipo de subjetividade esse espaço escolar forja?

As práticas educativas, tanto formais quanto informais, acontecem de acordo com as percepções sobre a aprendizagem do ser humano, seus objetivos, valores, concepções e etc. Porém, essas práticas são quase sempre implícitas para quem a “recebe”. A escola, como já mencionado em outras seções deste texto, é uma grande instituição com poder de constituir a subjetividade do aluno, seja massificada, seja singularizada, conforme seus propósitos educativos. Acreditamos ser possível a constituição das singularidades nesse espaço se conseguirmos educar pelo desejo.

Em uma segunda roda de conversa realizada com outros três pássaros, questionamos o que eles gostariam de aprender na escola e, sem mencionar nenhuma matéria, os alunos deram início a um debate sobre a importância de Sociologia e Filosofia, pois entendem que são as matérias que mais dão retorno social para toda a comunidade. Para os

estudantes, sem a fundamentação e a crítica provocadas pela filosofia e pela sociologia não teriam sido desenvolvidas diversas outras áreas de conhecimento. Vejamos o que a juventude pensa sobre a sua formação:

A minha matriz seria só de matérias de humanas, porque exatas não é muito comigo. *Se fosse para criar uma matéria seria uma de relações humanas, porque dentro do colégio temos pessoas muito diferentes, de várias religiões, de várias orientações sexuais...* e isso ser colocado dentro de sala de aula faria os outros respeitarem mais, ter mais compreensão de um amigo que não conseguimos conversar direito e *tal*, faria todos terem mais empatia com o próximo (Cacatua, roda de conversa, grifos nossos).

Eu incluiria uma matéria sobre administração, porque acho muito importante a pessoa entrar no mercado de trabalho sabendo administrar seu dinheiro. Sociologia e Filosofia acho de extrema importância pois nos ajudam a pensar, e excluiria a matéria de história, porque acho muito sem lógica ficar voltando no passado. Se eu pudesse criar uma matéria para minha grade seria de educação sexual, pois nunca tive aula sobre isso (Andorinha, roda de conversa, grifos nossos).

Sociologia e Filosofia são as principais pra ficar na minha opinião, são as mais importantes. Talvez eu tiraria história e inglês. Se fosse para criar uma matéria, eu criaria uma matéria de direito, acho muito importante (Calopsita, roda de conversa).

Entendemos ser importante destacar que o currículo não é um conjunto de disciplinas, mas as opções pelas disciplinas fazem parte das decisões curriculares. Como afirma Lopes (2019, p. 63), as disciplinas não são boas, ruins, certas e nem erradas, elas são “instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular”. Através de “Calopsita” percebemos que muitos alunos enxergam a disciplina de História, por exemplo, como apenas uma reunião de datas, fatos ou lugares antigos. Esse pensamento sobre a matéria talvez ainda esteja intrínseco na escola devido a um currículo que busca conexões entre o passado, a atualidade e o futuro por vir; tampouco interessa-se em fazer os jovens entenderem-se enquanto sujeitos históricos, tanto individual, quanto

coletivamente. Mas, o que também nos convida a pensar na relação entre os currículos e os processos de subjetivação estão presentes nas falas dos estudantes quando apontam a necessidade de pensar em disciplinas para que se promovam discussões da diversidade, da educação sexual e do direito. As falas desses estudantes nos remetem a pensar que as escolas podem estar tratando somente como conteúdos escolares aqueles que são disciplinarizados, secundarizando ou omitindo os conteúdos da vida. Não seriam a diversidade, o direito, a educação sexual conteúdos escolares? Nesse texto não temos a pretensão de adentrar nessa discussão, mas ela não pode ser desprezada.

Todas essas narrativas nos ajudam a compreender que a escola não é só um lugar que crianças, jovens ou adultos vão para aprender conteúdos específicos de uma determinada disciplina; é também um espaço de formação de um determinado tipo de subjetividade. Podemos entender que os momentos em que os estudantes passam na escola são essenciais à constituição de si, como subjetividade em processo de se tornarem o que ainda não podem ser.

Considerações finais

O currículo das instituições escolares é um dispositivo de formação em que os processos de subjetivação se apresentam e se fortalecem. Acreditamos que em sua forma modelar, prescritiva, pode não estar havendo espaços para discussões que vão além dos códigos teóricos e metodológicos disciplinares, ou seja, para as aberturas curriculares que favoreçam a produção de singularidades dos sujeitos.

Durante o desenvolvimento deste estudo pudemos perceber que o currículo não se esgota na definição de um conjunto de disciplinas, por “melhores” que sejam as suas intencionalidades. Vimos que o currículo é linguagem e, por isso, quer alguma coisa. Como prática social, o currículo é um artefato que constrói o coletivo, produz saberes, afetos e poderes, de maneira que a todo momento está em curso a produção de subjetividades, sejam elas modelizadas, sejam elas singularizadas.

O processo de subjetivação, quando se assenta na ordem capitalística, pode desencadear um processo de enquadramento e de modelização. Nessa máquina capitalística, esses jovens estão (e estarão?) a cada dia mais sujeitos a uma educação que não os estimule ou os fortaleça no sentido de romper com as estruturas rígidas de uma sociedade desigual. É preciso rompermos com essa lógica modelar que quer tornar os alunos em “bem comportados”, que os leve a acreditar em suas forças motrizes do desejo de se fazerem em singularidades, caso contrário, dificilmente, serão protagonistas do seu viver.

Vemos na proposição curricular um espaço aberto e movente capaz de forjar processos de singularização. Todavia, o modelo referencial da BNCC está longe disso. Precisamos compreender o currículo como uma construção social, um dispositivo político que vai além de um conjunto de competências e habilidades. Currículo é vida, é movimento, é itinerância formativa...

Referências

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Trad. Ana Lucia de Oliveira; Aurelio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. Vol. 1.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2073/1249>. Acesso em: 20 maio, 2019.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

LOPES, Alice Casimiro. *Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

Capítulo 2

A BNCC e seus desdobramentos na proposta curricular para o ensino médio na Bahia: tensões epistemológicas legais

Priscila Oliveira Silva
Flávio Figueredo Santos
Daniele Farias Freire Raic

Palavras introdutórias

Neste texto nos interessamos em discutir as tensões legais e epistemológicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos na proposta curricular para o ensino médio na Bahia. Concordamos com Neto (2019) quando diz que atualmente enfrentamos uma disputa de natureza curricular sobre os projetos de educação e de formação que devem ser ofertados nas escolas de ensino médio. Nessa direção, o autor aponta uma disputa entre um projeto de valorização da relação ensino-aprendizagem, que atenda os anseios da juventude brasileira; e uma agenda de alinhamento global, alinhada aos interesses de mercado (NETO, 2019). Para o cumprimento dessas agendas interessa ao poder público instituir as bases curriculares a fim de orientar a formação

que deve ser ofertada aos estudantes nas redes de ensino de todo o país, levando-nos a crer que as decisões da maioria dos Estados parecem tender ao atendimento da agenda global, como é o caso brasileiro.

A definição de uma base comum curricular invoca a uma multiplicidade de tensões, provocando diferentes manifestações e posicionamentos por parte das entidades governamentais e não-governamentais, dos movimentos sociais e das associações de diversos campos interessados na educação. O fato é que o documento final não é capaz de sintetizar as diferentes demandas. E, como afirma Lopes (2015, p. 448), “a política é construída por articulações de demandas”. Pensado nisso, como ponto de partida, perguntamos: quais as articulações de demandas o Brasil e a Bahia, como entes federados e cooperados, têm feito? Quais as tensões que emergem dessas articulações?

No Brasil, a produção de uma base curricular sob os diferentes anseios da sociedade relaciona-se aos aspectos políticos, econômicos e sociais. Para Macedo, elementos como empregabilidade, cidadania global ou, simplesmente, bons resultados nas avaliações internacionais nem sempre são garantidos, mas “são termos constantes nas políticas educacionais e curriculares ao longo do globo” (MACEDO, 2016, p. 46). Entretanto, não os vemos como termos desinteressados, senão, numa lógica produtiva.

Ribeiro (2018, p. 274) afirma que a BNCC é uma experiência bem sucedida em vários países por ser um documento que “define um currículo comum, ou mínimo, que todos os alunos da educação básica devem cumprir, ano a ano, em cada matéria”. No entanto, nossas experiências como docentes nos dizem que as tensões entre a BNCC e as redes de ensino ficam expostas em torno do dissenso diante da pretendida padronização dos conhecimentos essenciais que devem ser ensinados nas escolas. Nesse sentido, muitos foram os questionamentos em torno da BNCC e dos discursos contidos em seu texto, desde a sua elaboração até a homologação, como trataremos adiante.

Sob a pretensa demanda da melhoria da qualidade da educação se justifica o discurso político brasileiro em torno da BNCC, que se apresenta

como a “balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8). Assim, em meio às ambivalências que envolvem os discursos em defesa ou em resistência à BNCC, bem como das diversas tensões propositivas que marcam o processo na construção deste documento, destacamos os movimentos que as redes de ensino do país vêm fazendo a fim de se alinharem à política curricular nacional, donde nos interessa neste texto a Rede Estadual de Educação da Bahia. E, sobre isso, temos a seguinte pergunta conducente deste texto: quais as principais tensões legais e epistemológicas e os principais desdobramentos da BNCC na proposta curricular para o ensino médio na Bahia? Tal questão nos leva a dois objetivos interconectados: 1) problematizar as principais tensões legais e epistemológicas; e 2) refletir sobre as primeiras ações de alinhamento do Estado da Bahia à BNCC e seus desdobramentos na proposta curricular para a Rede Estadual de Educação baiana.

Este trabalho se encontra ao longo de sua feitura com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), de 30 de janeiro de 2020, que anuncia um surto causado pela doença do novo Coronavírus (COVID-19). Em março desse mesmo ano a OMS declarou-a como pandemia mundial. Ações promovidas ao redor do mundo foram tomadas em virtude de conter a crescente contaminação causada pelo novo vírus. No Brasil, uma das ações dos governos locais e estaduais foi o distanciamento social, que inclui, entre outras, a suspensão das atividades escolares, como medida de contenção do contágio da doença.

No Estado da Bahia, a partir do Decreto Estadual Nº 19.549, de 18 de março de 2020, foram suspensas as aulas nas escolas da rede estadual. Com isso, o ano de 2020 que marca o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) – alterações curriculares propostas pela Lei Nº 13.415/2017 – e do planejamento escolar utilizando a BNCC, marca, também, as discussões e os encaminhamentos das atividades remotas, com ou sem intermédio das tecnologias digitais, como forma de manter o contato com os alunos e não quebrar o vínculo entre escola/professor/aluno.

Para a realização deste trabalho, de abordagem qualitativa, utilizamos como produção de informações os documentos legais e as

orientações da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA), os quais são olhados e interpretados sem a pretensão da formulação de verdades ou mesmo de generalidades. Assumimos a precariedade desse estudo e a sua transitoriedade, sobretudo, por se tratar de movimentos curriculares ainda se fazendo.

Primeiros agenciamentos legais em torno de uma Base Nacional Comum Curricular

Encontramos uma primeira referência à base comum curricular na Constituição Federal (CF) de 1988, que define que a União deverá legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988). Em consonância com a CF também encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, no artigo 9º, que trata da competência da União no trato com a educação e assim determina:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Conforme os registros de Cunha e Lopes (2017) as defesas por uma base comum foram reavivadas no Ministério da Educação (MEC), com o programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009). O referido programa tinha como objetivo “melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 2009). Dentre os objetivos específicos do programa, encontramos: “Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base Nacional Comum/Base Curricular Comum)” (BRASIL, 2009). Percebemos aí os primeiros agenciamentos em torno das discussões para a produção do documento orientador curricular, todavia, esse movimento não ganhou força e capilaridade nas políticas brasileiras.

Outros documentos avançaram na interpretação da necessidade de uma base nacional, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE). A partir da Lei N° 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos (2014-2024), notamos maior tensionamento em torno de uma base comum para o ensino fundamental e médio. Parece-nos que decorre desse processo o adiantar da construção de uma proposta para a base, sobretudo, a partir de 2015. Exemplo desse movimento é o lançamento¹ do programa Dialoga Brasil, uma plataforma de participação digital que tinha como foco a proposição de propostas por parte da população em áreas prioritárias para o governo, à época. Desta iniciativa emergiu como proposta mais votada na área da educação a “Reorganização Curricular do Ensino Médio” (BRASIL, 2015). Desde então percebemos um movimento intenso voltado à educação básica, de maneira geral, e ao ensino médio, de modo particular. Neira, Júnior e De Almeida (2016) assim temporalizam o processo de construção da BNCC:

[...] publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão do documento em maio de 2016, realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016, restando apenas o encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (NEIRA; JÚNIOR; DE ALMEIDA, 2016, p. 35).

Conforme descreveram Neira, Júnior e De Almeida (2016), a BNCC começou a ser elaborada em 2015; depois, foi amplamente (do que desconfiamos!) discutida enquanto esteve disponível para consulta pública e contribuições até o ano de 2016 e, por fim, seu texto final foi homologado em 20 de dezembro de 2017 para as etapas da educação infantil e ensino fundamental, sendo que somente em 14 dezembro de 2018 foi aprovada a do ensino médio. Anuncia-se aí uma fragmentação no interior da BNCC.

¹ Presidenta Dilma lança a plataforma de participação Dialoga Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariadegoverno/pt-br/assuntos/noticias/noticias-em-acervo/2015/julho/29-07-2015-presidenta-dilma-lanca-plataforma-de-participacao-dialoga-brasil>. Acesso em: jul. 2020.

A BNCC defende a organização curricular em torno das competências e habilidades e estabelece um direcionamento do que deve ser ensinado nas instituições de ensino brasileiras ano a ano, desde a educação infantil ao ensino médio. Assim, seu discurso apresenta como objetivo a promoção de mais igualdade e equidade nos processos educacionais nas escolas públicas e privadas do país. Isso quer dizer que a BNCC visa garantir que todos os estudantes tenham as aprendizagens essenciais plenamente desenvolvidas ao final da Educação Básica, o que nos parece pouco convincente, uma vez que sabemos que as escolas não possuem as mesmas condições de trabalho e de funcionamento, tampouco as realidades socioeconômicas e culturais brasileiras permitem que isso seja possível.

Na Bahia (2020) as tensões em torno da implementação da BNCC, em especial nas escolas da Rede Estadual de Educação, somam-se ainda ao processo de implementação das alterações advindas com Lei Nº 13.415/2017, que alterou a organização curricular do ensino médio, agora denominado de Novo Ensino Médio (NEM). Com a finalidade de implementar as mudanças na sua rede de ensino, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), através do documento *Implementação Novo Ensino Médio Bahia. Documento orientador*, caminha em duas frentes de reforma, i) as alterações curriculares promovidas pelo *novo* ensino médio; e ii) o “[...] planejamento pedagógico dos educadores, as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapa do ensino médio, até a finalização do Documento Curricular Referencial da Bahia” (BAHIA, 2020, p. 11). Essas frentes serão tratadas mais adiante em seção própria.

Vimos, diante do exposto, que a proposta de BNCC não se trata de uma novidade, como possa sugerir. Mas, tais agenciamentos são produzidos em importantes campos de tensionamentos, como veremos a seguir.

A BNCC e suas tensões em diferentes campos

Concebendo o discurso como prática social, carregado ideologicamente e mediado pelo poder, como inscreve Fairclough (2001) e, levando em conta que todo discurso pressupõe uma prática, cabe uma

reflexão sobre as ideias contidas na legislação da Base. Lopes (2015, p. 449) complementa a compreensão de que: “[...] discurso não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve. Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação”. Nesse contexto discursivo, instalam-se tensões em torno da publicação de um documento que terá como função orientar currículos de todo o país. Interessa-nos, agora, acompanhar os movimentos e tensões que se desenvolvem na produção do discurso da BNCC no contexto brasileiro.

Lopes (2015, p. 449) nos auxilia a compreender as articulações que são estabelecidas em torno das políticas de currículo mediante os grupos da sociedade interessados na educação do país. Para a autora, “por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas” (p. 449). Cunha e Lopes (2017) apontam manifestações e posicionamentos tanto favoráveis quanto críticos em relação à produção de uma Base para a educação brasileira. Como manifestações favoráveis, as autoras destacam a efetiva participação da União de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); do Fórum Nacional dos Diretores/as de Faculdades de Educação (FORUMDIR); da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); dos movimentos civis, a exemplo do Movimento pela Base. Também são favoráveis à BNCC os conglomerados financeiros como a Fundação Lemann; o grupo Roberto Marinho e o Banco Itaú. Noutra direção, com posições mais críticas em relação à produção de uma Base, destacam-se a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências (ABRAPEC), como apontam as autoras (CUNHA; LOPES, 2017).

Neste emaranhado de movimentos, articulações e diversos interesses em torno das políticas de currículo, em especial, as políticas que visam à instituição de uma proposta comum para a formação dos estudantes, as tensões se acirraram. Destacamos aqui os posicionamentos

das entidades ANPEd e ABdC, as quais questionaram e ainda questionam, incisivamente, a legitimidade da questão, principalmente em se tratando da etapa para o ensino médio, que como já dissemos, foi aprovada em separado das etapas da educação infantil e ensino fundamental, desvinculando assim o ensino médio da educação básica, contrariando, inclusive, o que está posto na LDBEN. Para essas entidades, a etapa para o ensino médio é “uma versão piorada, reducionista e autoritária” da BNCC em relação às etapas anteriores.

As entidades citadas elaboraram uma série de documentos públicos a fim de fazer ver seus pontos de discordância. Um dos documentos publicados pela ANPEd (2018, p. 1), entregue ao Comitê Nacional de Educação (CNE), reafirma o seu compromisso com “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” e, então, aborda cinco problemas para debate em relação a base para o ensino médio. Apontam como principais problemas: o primeiro deles é sobre a legitimidade do documento, uma vez que, apesar dos quatro anos de debates, o texto apresentado foi totalmente “transformado e mutilado”, detalhando apenas português e matemática e demonstrando desprezo às demais áreas que compõem o currículo. O segundo, na esteira do primeiro, refere-se à questão do detalhamento como um esvaziamento do currículo, o que implica em enorme prejuízo para a formação dos estudantes. O terceiro é a noção de competências dissociada da noção de conteúdos, o que demonstra a falta de preocupação com a formação integral. Essa questão também está tratada no quarto problema, quando se evidencia a indefinição do que seja educação integral, uma vez que a legislação não fala quais as condições de oferta para essa formação. O quinto trata da redução dos componentes curriculares a um currículo mínimo.

A ABdC (2017) também elaborou documento posicionando-se contrária à apresentação que estava sendo feita da BNCC, afirmando que esta nega tanto o protagonismo aos professores quanto o direito à educação básica, gratuita e de qualidade quando afirma que todos devem aprender. Ainda de acordo com a ABdC (2017), direitos e objetivos de

aprendizagem na Base são uma padronização centralizadora e soam um “currículo mínimo”, sobretudo, pelo atrelamento das avaliações nacionais aos conteúdos da Base. Nesse sentido, em relação às proposições da ABdC, Lopes (2015, p. 455) afirma que “torna-se questionável submeter tais projetos à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas”.

Segundo a ABdC (2017), apesar de o documento da BNCC afirmar que não é currículo, esta se define como “comum” e “curricular” e, apesar de tentar se mostrar como precisa e clara, acaba evidenciando o seu compromisso com uma compreensão tecnicista e ultrapassada de currículo, bem como uma concepção equivocada da linguagem. A entidade faz ver que a BNCC não respeita a pluralidade e a diversidade nacionais e trata igualmente os desiguais, o que aprofunda a desigualdade.

Noutro documento, entregue em audiência com o CNE, a ANPED e ABdC expõem detalhadamente posicionamentos e questionamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, e expõem:

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a proposta atenta contra o direito constitucional dos estudantes e da sociedade à educação e à formação cidadã, além de apresentar problemas intrínsecos ao texto, sua intencionalidade e suas possibilidades de execução (ANPED; ABdC, 2018, p. 1).

Este documento reitera às críticas anteriormente externadas por ambas entidades e manifestam contrariamente à Base Nacional Comum Curricular, em especial a BNCC do ensino médio. ANPED e ABdC afirmam-se favoráveis a uma base para a educação básica do país, mas a apresenta da seguinte forma:

A base é uma Universidade pública e democrática, que atue com responsabilidade social e forme professores inicial e continuamente num ambiente de pesquisa e cultura e troca permanente com as redes municipais e estaduais. A base é, também, a dedicação exclusiva do professor a uma escola, com

salário que permita a esse professor uma vida digna. A base é um conjunto de estudantes que podem comer e recebem ação do Estado no sentido do atendimento de suas necessidades básicas de saúde, habitação e saneamento, cultura e lazer, transporte. A base é ter escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. E para surpreender, ainda mais, sabe de onde emergem essas ideias? Dos resultados das políticas implementadas pelas demandas por *accountability* que têm, reiteradamente, mostrado que as melhores escolas são aquelas em que essas bases são garantidas. Isso é *base*, e o que tem sido chamado de base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar (ANPED; ABdC, 2018).

É possível afirmar que as entidades responsáveis pela escrita desses documentos estão preocupadas de fato com a qualidade da educação social, como anunciada na introdução deste trabalho, e percebem a educação a partir de uma visão de quem está por dentro, inserido no contexto educacional, ou seja, consegue ver além de indicadores, de índices, de avaliações externas. A BNCC parece-nos, de fato, muito distante dos fatores que influenciam na qualidade da educação e, por isso, concordamos com as entidades.

Diante do campo de tensões instalado em torno das discussões sobre uma base, Lopes (2015, p. 445) destaca que “a história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino, seja ela em função de princípios epistemológicos, psicológicos, ou mesmo emancipatórios”. É nesse sentido que caminham as proposições em torno da formação dos estudantes-cidadãos, em torno das finalidades sociais que se esperam pela educação.

A tensão se expande... A BNCC é currículo?

Tomamos como pressuposto as ideias de Raic (2015) e Sá (2010) que nos falam do currículo em movimento. Compartilhamos com Lopes (2015, p. 456) as preocupações no que dizem respeito à “[...] como se desconsidera a dimensão do currículo como negociação que produz

discursivamente conhecimento na escola em conexão com tantas outras produções socialmente instituídas”. Gostamos da assertiva de Candau (2016) sobre a necessidade de se “reinventar a escola” para que esta possa responder aos desafios sociais. Esta pesquisadora assim se posiciona:

[...] não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto (CANDAU, 2016, p. 807).

Daí, compartilhamos da necessidade de reinventar a educação fazendo com que se discutam mais frequentemente outras possibilidades capazes de impactar na qualidade do ensino de forma efetiva. O discurso da necessidade de melhorar a qualidade da educação brasileira fez com que estudiosos se reunissem para debater a educação nacional e pensar a criação de uma Base nacional a fim de que ela pudesse ajudar a “superar a fragmentação das políticas educacionais, levasse ao fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e fosse balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8). Todavia, como já o dissemos, não é a padronização que vai garantir tal melhoria. Há outras questões que precisam ser trazidas para que tal conquista seja efetivada, tais como o financiamento da educação, a formação docente, as questões de insumos e de estruturas e, sobretudo, as questões socioeconômicas e culturais. Portanto, não é somente uma base curricular que vai garantir a qualidade da educação, como avançam os discursos para essa direção.

A BNCC se define como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). Araújo e Silva (2016) trazem em resumo o que o próprio documento diz sobre si e sobre o que pretende e, assim, constata:

A BNCC diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho. De acordo com a proposta espera-se que a Base seja um dispositivo para (re) orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica; (re) pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, colaborar na discussão da política de formação inicial e continuada de professores (ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 462)

Como já dito anteriormente e, seguindo a ABdC, a Base se define como “comum” e “curricular” e, apesar de ela mesma afirmar que não é currículo, não podemos perder de vista que ela se constitui como um *conjunto orgânico de aprendizagens* previamente determinadas. Afirmamos que, enquanto prática discursiva, a BNCC “quer” alguma coisa. E o que quer a BNCC? Essa é uma questão que nos movimenta quando adentramos nessa discussão.

Corazza (2001) pensa o currículo como linguagem em que é possível identificar significantes e significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes. Esses elementos dão ao currículo um caráter construcionista. Ainda segundo a autora, “currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores e modos de ser do sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10). Como linguagem, o currículo “quer” algo e produz enquanto produz-se.

Para Macedo (2019), toda tradição curricular se dá conta de que o currículo, para ser currículo, precisa acontecer nas escolas (ou nos lugares e tempos em que acontecem). E, apesar dos autores e atores curriculantes terem sido convidados a participar das discussões durante a elaboração do texto da base, os documentos citados anteriormente deixam claro que não foram levados em consideração, como vimos o desprezo às provocações da ANPEd e da ABdC. Além disso, todos os questionamentos contidos

nos documentos colocam em xeque a ideia da base como currículo. Do exposto, afirmamos que a BNCC, embora não seja considerado um currículo nacional, produz importantes impactos nas proposições curriculares das escolas, as quais são obrigadas ajustarem-se a ela.

De resto, podemos afirmar que a BNCC e a reforma do ensino médio foram agenciadas com todas as suas ambivalências. Mas, independentemente de seus consensos e dissensos, têm o ano de 2020 como o limite para que todas as escolas estaduais adequem suas propostas curriculares. Acompanharemos, a seguir, as proposições curriculares para a adequação das escolas públicas estaduais da Bahia às normativas advindas com a BNCC.

A proposta curricular da Bahia: composições em aberto

Tomamos como ponto de partida que a política da BNCC constrói um discurso normatizador e regulador, principalmente quanto à sua intencionalidade de alinhamento das políticas de avaliação, formação docente, material didático e outras à política curricular (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a proposta curricular baiana buscou alinhar-se às orientações contidas na BNCC, todavia, reconhecemos que estamos num campo atravessado por diferentes discursos que constroem realidades plurais.

Para nos ajudar a acompanhar o processo de implementação do NEM no Bahia reportamo-nos ao documento orientador para implementação do novo ensino médio no estado da Bahia, *Documento Curricular Referencial da Bahia* (DCRB), o qual ainda não foi finalizado; e a Resolução do Conselho Estadual da Educação (CEE) Nº 137/2019, que fixa as normas para a implementação da BNCC nas unidades escolares de educação baiana. Além desses documentos, utilizamos o Documento Orientador da Implementação (DOI) do NEM na Bahia (2020).

A implementação do NEM seguindo os moldes da BNCC (que é chamada de flexibilização curricular) se iniciou em 2020 apenas com os 1º anos das 565 escolas-piloto, as quais aderiram à proposta via assinatura

de termo de compromisso a fim de darem início à implementação, como afirma a SEC-BA (2020). As escolas não-piloto somente iniciarão a implementação do NEMa partir do ano de 2021.

O DOI apresenta quatro (4) princípios orientadores para alicerçar a elaboração das propostas curriculares das Unidades Escolares da Bahia, a saber: 1) os *direitos humanos como princípio norteador*; 2) o *trabalho como princípio educativo*; 3) a *pesquisa como princípio pedagógico*; e 4) a *sustentabilidade socioambiental como meta universal* (BAHIA, 2020). Os direitos humanos são postos como alicerce fundamental para qualquer ação educativa; deve conduzir as relações interpessoais dentro da comunidade escolar, levando em conta que a constituição do povo baiano é reflexo de diversidade e de multiculturalismo. De acordo com o que anuncia o documento, a escola não deverá se constituir em um espaço de exclusão, preconceito, discriminação ou racismo de qualquer natureza de gênero, de orientação sexual, religioso, geracional, econômica, cultural, de raça ou etnia e de condição de deficiência.

O trabalho, por sua vez, é apresentado como a categoria pela qual o homem (re)produz a sua própria realidade; é a mediação humana na natureza para suprir as suas necessidades de sobrevivência, incluindo o próprio homem, que também é natureza. Isto pode (re)produzir dois tipos de realidade: a alienada, quando a humanidade não se apropria dessa realidade e a transforma para seu bem-estar e sobrevivência, reproduzindo-a; ou quando se apropria dela e a transforma, garantindo a sobrevivência e a sustentabilidade da vida no planeta. Só é possível se apropriar da realidade e transformá-la por meio do conhecimento, como pressupõe o DOI. Então, tomando o trabalho como princípio educativo, a escola deve organizar o seu currículo, selecionando os conhecimentos, valores e princípios pedagógicos e adotar metodologias que promovam a formação integral dos estudantes.

Ao colocar a pesquisa como princípio pedagógico, entende-se a pesquisa como uma forma de ver, compreender e transformar o mundo. Trazendo esse princípio para a sua prática pedagógica, a escola contribui na formação de cidadãos emancipados uma vez que a curiosidade,

característica inerente ao ser humano pode proporcionar a integração do conhecimento sistematizado com as práticas cotidianas, entendendo que ao reconhecer, analisar, questionar e buscar a transformação da sociedade em que está inserido, o ser humano está realizando pesquisa. O que se deseja é que isso aconteça de forma intencional (BAHIA, 2020).

Por fim, a sustentabilidade socioambiental como meta universal é tida como uma discussão urgente, pois é necessária uma mudança de atitude diante da crise socioambiental, uma vez que o modelo de sociedade capitalista torna insustentável a manutenção da vida e é preciso que sejam tomadas decisões e ações efetivas para conservação e preservação ambiental.

O documento elaborado pelo Governo do Estado da Bahia leva em conta que embora a BNCC e a Lei N° 13.415/17 estejam organizadas em competências e habilidades, não se deve perder de vista a necessidade dos estudantes de se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos. Partindo desta premissa, a nova arquitetura para o ensino médio se divide em duas partes: a obrigatória, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a parte flexível, organizada como Itinerários Formativos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3 CNE/CEB) e os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria nº 1432/2018) do MEC, existem algumas formas para a organização dessas duas partes, em associação com a carga horária anual (BAHIA, 2019, p. 9).

Contudo, tal arquitetura curricular deve ser capaz de viabilizar mais do que apenas as dimensões formal e institucional do currículo, precisa evidenciar uma terceira dimensão, não explícita ou não formal, o que constitui o currículo vivo, ou o currículo em ação, que compreende as vivências dos sujeitos em suas relações existentes. Assim,

[...] a pujança curricular deve estar centrada na integração político-pedagógica intencional das partes e não na sua justaposição sem

um nexos ou conexão. A partir do planejamento e da compreensão do sentido da escola, sempre numa perspectiva crítica, reflexiva e transformadora, será possível compreender a realidade social em que se encontram os “atores curriculantes” (BAHIA, 2019, p. 9).

A Formação Geral Básica na nova arquitetura curricular será composta por todas as áreas do conhecimento e pelos seus respectivos componentes curriculares, com carga horária total de 1.800h, sendo 600h anuais para cada série, para as quais a SEC-BA orienta que as competências, habilidades e objetos do conhecimento de cada uma das áreas do conhecimento e componentes curriculares sejam trabalhadas usando *tema gerador*, originário da pedagogia freireana considerada

[...]uma metodologia inovadora para o processo de ensino e aprendizagem que estimula a curiosidade, provoca o debate, prioriza a problematização dos saberes já constituídos, histórica e socialmente, pelos seres humanos situados em um mundo concreto, conflituoso e contraditório. Essa metodologia considera de igual importância as leituras de mundo dos “aprendentes” e “ensinantes” (BAHIA, 2019, p. 10).

As 565 escolas piloto iniciaram o ano letivo de 2020 seguindo a matriz curricular proposta no documento orientador da Bahia no 1º ano do ensino médio e as demais escolas serão inseridas na implementação apenas a partir de 2021. Contudo, a efetiva implementação foi interrompida em função da pandemia COVID-19, com a suspensão das atividades presenciais em todo o território baiano.

Considerações finais

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) se apresenta como um documento de caráter normativo que define um percurso para as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de sua passagem pela Educação Básica. Embora pareça um documento consensual é preciso afirmar que o processo de definição de uma base

comum para os currículos de todo o Brasil é um campo tensionado por diversas interpretações. São tensões legais e epistemológicas que se atravessam, contraem-se e se retraem, em movimentos intensos de articulações e deliberações políticas. De um lado, aqueles que se alinham a uma proposta global, de viés visivelmente mercadológico; do outro, entidades que agregam estudos e pesquisas no campo da educação, tais como a ANPED e ABdC, que se mostram e se afirmam em profundos argumentos de resistências. Em meio a tudo isso, a comunidade que agenciada pelas práticas discursivas tende a deslizar entre tais práticas.

Numa análise do texto da BNCC para o ensino médio é possível perceber algumas dissonâncias relacionadas ao que a base traz como proposta, uma vez que demonstra um currículo uniforme e burocratizado, não valoriza ou sequer reconhece a diversidade cultural e social que existe dentro dos espaços escolares, reduzindo todos os indivíduos a um mesmo patamar, não levando em conta que todos os seres humanos são plurais e constantemente se afirmam em diferenças. Cunha e Lopes (2017, p. 32-33) afirmam que “nesta via insistimos que o que de mais consistente tem a BNCC é a imposição do controle ante à impossibilidade mesma em responder ao imponderável, o imprevisível, o intangível, o insondável, o incontrolável”.

Ao perspectivar refletir sobre as primeiras ações de alinhamento do Estado da Bahia à BNCC e sobre os seus desdobramentos na proposta curricular para a rede estadual de educação baiana, encontramos com a Resolução CEE Nº 137/2019, do Conselho Estadual de Educação da Bahia, a qual ratifica a BNCC o documento de referência obrigatória para os sistemas e redes de ensino construírem ou mesmo revisarem seus currículos. Chamamos a atenção para dois processos que acontecem simultaneamente no ensino médio, no estado da Bahia: a implementação das modificações curriculares impostas pela Lei Nº 13.415/2017 e o processo de aproximação dos profissionais da rede estadual com o planejamento pedagógico dos educadores, considerando as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio.

Ao apresentar um cronograma de implementação do NEM na Bahia, a partir do ano de 2020 nas escolas-piloto, o mundo e o Brasil foram surpreendidos pela pandemia da COVID-19, o que fez com que as escolas de todo o país suspendessem suas aulas, implicando em novas organizações curriculares para a rede pública estadual, de maneira que o fluxo de implementação foi interrompido, o que nos leva a pressupor que as tensões anunciadas ao longo desse texto estão sendo progressivamente avolumadas, sobretudo, diante do crescente movimento de atividades remotas no domicílio do estudante. Entendemos que o poder público e as escolas terão que lidar com outras formas de desigualdade, não somente aquelas apresentadas pelas críticas feitas pelas entidades que resistiram, mas, também, por uma desigualdade que ainda não havia entrado em cena: a digital. Assim, as políticas de currículo em curso terão que considerar não somente as competências e habilidades, mas novas práticas de currículo que vêm emergindo, umas mais silenciosas, outras mais barulhentas. De uma coisa estamos convencidos, os currículos como práticas discursivas estão mostrando sua força e sua potência em fazerem-se, desfazerem-se e refazerem-se, continuamente e, por isso, não se permitem a nenhuma forma de modelização.

Referências

ALVES, Nilda GUIMARÃES. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 22, n. 71, p. 1-18, 2017.

ARAÚJO, Rafaela Santos; SILVA, Jeronimo Jorge Cavalcante. Currículo e Atos de Currículo: importantes ferramentas para uma educação contextualizada na escola do campo. *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v. 9, n. 3, p. 459-469, set./dez. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC). *Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC*. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/>

documento-associac3a7c3a3o-brasileira-de-curriculo_vf_ok.pdf.
Acesso em: set. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf. Acesso em: set. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC). *Exposição de Motivos: BNCC-EM*. Rio de Janeiro: ANPEd/ABdC, 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf. Acesso em: set. 2019.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. Secretaria da Educação. *Implementação do Novo Ensino Médio Bahia*. Documento orientador. Rede pública de ensino. Versão final. Salvador, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C2%82dio-na-Bahia-Vers%C3%86o-Final.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Brasília, DF, 1988. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. *Dialoga Brasil*. O país fica melhor quando você participa. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://dialoga.gov.br/programa/educacao-basica> Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei N° 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Currículo em Movimento*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. *Resolução MEC/CNE Nº 04/2010, de 13 de junho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=en&nrm=iso. Acesso em: ago. 2019.

CORAZZA, S. M. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues de; LOPES, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/68/49>. Acesso em: jul. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>. Acesso em: jul. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: jul. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00045.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: fev. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; DE ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS Revista Científica*, n. 41, p. 31-44, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807>. Acesso em: jul. 2020.

NETO, Alaim Souza. Ensino médio em disputa: tensões engendradas em torno do currículo. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 3, p. 1263-1287, 2019. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/40337/29929>. Acesso em: jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS). *Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo Coronavírus)*. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: jul. 2020.

RAIC, Daniele Farias Freire. Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-*bricoleur*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RIBEIRO, Renato Janine. *A Pátria Educadora em colapso*: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli Gome Brito; FARTES, Vera Lúcia Bueno. *Currículo, formação e saberes profissionais*: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 37-61.

Capítulo 3

Aprendizagem singular da Língua Inglesa no desenvolvimento dos aprendizes

*Jorge Matos Brandão Filho
Luiz Artur dos Santos Cestari*

Introdução

Durante mais de quinze anos, atuando como professor de Inglês em salas de aula de instituições da rede pública e privada em Itambé e Itapetinga, cidades que fazem parte da região do médio sudoeste da Bahia, observou-se que a maioria dos discentes tem um grande interesse pelo inglês apenas no primeiro momento quando ele ainda se constitui uma novidade no primeiro ano do Ensino Fundamental II. Gradativamente, muitos vão perdendo a motivação inicial de aprender a usar a língua de forma eficaz e de desenvolver as quatro habilidades: ler, escrever, falar e entender a produção oral. Além disso, passam a investir pouco tempo e esforço em suas tarefas escolares. No entanto, outros estudantes se mantêm motivados e se envolvem com jogos, músicas, filmes e situações em que possam usar a língua estrangeira, principalmente os aprendizes que se interessam positivamente em relação ao idioma em questão e são

despertados a aprofundar mais na obtenção de conhecimentos sobre a língua e começam a traçar as suas metas a serem conquistadas buscando um futuro promissor.

Destarte, os professores acreditam que é possível que os discentes aprendam o idioma com uma metodologia que muitas vezes se resume em gramática, tradução e instrumentalização da língua. Os alunos, por sua vez, consideram que o inglês lhes é apresentado de forma tardia somente no sexto ano do Ensino Fundamental e sugerem que o ensino deveria acontecer de maneira progressiva, tendo seu início nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quiçá nos primeiros anos escolares, ou seja, deveria acontecer uma aprendizagem bilíngue desde a alfabetização, a fim de lhes proporcionar maior avanço no conhecimento do idioma.

Este estudo mostra também a necessidade de rever as metodologias aplicadas pelos docentes, no decorrer do ensino de um novo idioma, haja vista a evidência das individualidades dos discentes no processo de aquisição da aprendizagem e assim servir para uma reavaliação desses métodos, repensando o ensino nas escolas públicas da Língua Inglesa (LI).

O contexto escolar tem se tornado objeto de pesquisa constante por parte de professores e pesquisadores, na busca de um ensino mais significativo, que satisfaça as necessidades e os interesses dos aprendizes. Procura-se entender, cada vez melhor, esse processo educacional e criar formas para desenvolver cidadãos críticos e responsáveis. Compreender o universo dos discentes significa não só conhecê-los como pessoas, mas também o conhecimento e as experiências que eles trazem consigo, inclusive suas inseguranças, frustrações, expectativas e crenças.

Diante desse contexto, pensamos que não basta só entrar no campo das dificuldades no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mas é preciso entender as formas de aprendizagem e como foi a sua construção para alguns sujeitos que conseguiram desenvolver a aquisição do conhecimento desta língua. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de análise do processo de aprendizagem pelo modo como ele está sendo constituído e não como ele é constituinte, ou seja, o aprender não pode ser visto como uma reprodução dos conhecimentos e saberes, mas como

uma ação que sempre se reinventa, que se inaugura, não contentando-se em repetir um saber, como um conjunto de singularidades soltas, mas produzindo um conhecimento singular que precisa ser evidenciado.

Assim, pelo fato de ser possível perceber a heterogeneidade das turmas durante essa relação professor-aluno, numa análise realizada há quase duas décadas, e também pela observação das singularidades de cada aprendiz durante esse percurso, esse trabalho traz essa questão problema: Quais são as singularidades na relação entre o sujeito e seu aprendizado que potencializam a aquisição da língua inglesa?

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo compreender as singularidades na relação entre os sujeitos bilíngues e seu aprendizado que potencializaram a aquisição da língua inglesa, evidenciando as singularidades inscritas neste processo.

1 Em busca da singularização do aprender a língua inglesa

O fato da LI ser a língua estrangeira escolhida pelos estados e municípios a compor pelo menos a parte diversificada da Base Curricular Comum se dá normalmente pela importância do inglês no mundo contemporâneo e sua predominância em vários países do mundo. Acreditamos que a grande quantidade de estrangeirismos falada aqui no Brasil, ou seja, o uso demasiado de palavras e expressões na LI e de nomes de produtos com rótulos escritos principalmente em inglês que são consumidos por nós, brasileiros e pronunciados com tanta naturalidade que soam como se fizessem parte da língua portuguesa reforçam essa escolha. Porém, quase sempre essas palavras são pronunciadas de maneira “abrasileirada” e com sotaques locais que dificultam o real entendimento do idioma.

Mesmo Machado (2016) acreditando que não seja possível aprender inglês ou outra língua estrangeira dentro dos ciclos regulares, nos conformes do currículo básico, os professores de LI seguem trabalhando nas escolas regulares, cumprindo sua carga horária, seguindo os conteúdos programáticos do seu Plano Anual. Canagarajah (2014), ao versar sobre essa condição, que na concepção de Inglês como Língua Internacional

e Língua Franca não há como falar da língua como um conjunto de variedades pré-construídas, mas sim que a língua deve ser entendida como uma forma de prática. Assim, a gramática tem sua importância na sua condição de emergência da prática, não como construção *a priori* em fundamentos de proficiência, pois o que garante o sucesso da comunicação não é a proficiência da gramática, mas a capacidade de adaptação em negociações das diversidades de gramáticas em cada interação específica de comunicação.

No entanto, mesmo diante desse percurso de aprendizagem, alguns alunos conseguem entrar no Ensino Médio com alguma noção da Língua Inglesa, pelo menos, gramatical e pronunciando de forma “abrasileirada” algumas palavras do vocabulário. Infelizmente tais casos são minoria no cenário brasileiro e não é diferente nas cidades de Itambé e Itapetinga, no sudoeste da Bahia, onde trabalho há mais de quinze anos como professor de inglês da educação básica. É comum encontrar alunos que após concluírem a Educação Básica dizem que depois de estudar inglês por sete anos “não sabem nada”, “não aprenderam nada”. Isso se deve ao custo alto associado à fluência na língua estrangeira, pois no Brasil quem consegue se comunicar com fluência em inglês estudou durante anos em alguma instituição especializada, externa, fora dos muros da escola regular.

Entendemos assim que existem inúmeras demandas a serem superadas visando a concretização da aprendizagem de inglês dentro do formato atualmente utilizado nos ambientes escolares, visto que a pequena carga horária compendiada, os recursos insuficientes, as práticas pedagógicas insatisfatórias e, infelizmente, a falta de uma melhor preparação dos docentes da área que lecionam nas escolas brasileiras, pois muitos professores não têm experiência e fluência na língua e na cultura dos países que têm a LI como língua materna, proporcionando grandes dificuldades que afetam diretamente o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da LI.

Esse pensamento apresentado acima encontra grande sustentabilidade em diversas pesquisas, como nos estudos apresentados por Barcelos, Batista e Andrade (2004), onde percebe-se que a LI,

analisada como componente curricular, ainda sofre desprestígio nas unidades escolares, pois apresenta-se como impossível proporcionar aos educandos condições favoráveis para que aprenda a falar, compreender textos orais e escritos, escrever ou vivenciar esse idioma na escola. Incorpora-se a esses elementos a disseminação da ideia para os alunos de que somente num ambiente de curso livre seja possível promover a aprendizagem. Nesses estudos, evidencia-se que esse posicionamento dos docentes sobre a dificuldade de aprendizagem da LI é ligado a inúmeras demandas, como a precária base educacional dos alunos, a superlotação das salas, o desinteresse pelas aulas e até mesmo lacunas em seu processo de formação docente, fatos que prejudicam o desenvolvimento de estratégias para melhoria ou mudança das práticas educativas.

Muito embora, existam experiências bem sucedidas como as apontadas nos estudos de Costa (2013), onde vislumbra-se práticas pedagógicas diferenciadas, com uso de tecnologias e metodologias ativas, promovendo a compreensão da LI como elemento importante na formação do cidadão (fundamento explícito nos Parâmetros Curriculares Nacionais), (BRASIL, 1998), e reforçando a autonomia da aprendizagem discente e a importância de estilos e estratégias individuais dos aprendizes, respeitando sua singularidade, nota-se que o êxito na aprendizagem da LI ainda não é acontecimento comum na realidade da educação formal desenvolvida nas escolas brasileiras, principalmente no ensino público.

Percebe-se, no entanto, que mesmo com esse percurso intrincado e com as dificuldades encontradas, alguns poucos sujeitos conseguem “aprender” o inglês que é o idioma do mundo globalizado mesmo sem se dedicar às aulas da educação básica e sem estudar em escolas de idiomas.

Para entender e analisar esse processo, vamos explorar o tema do aprender na obra do filósofo Gilles Deleuze, em conjunto com referências das literaturas brasileira e francesa para pensar a questão. Deleuze (2006) afirma que aprende-se no encontro com signos, fazendo com alguém e não como alguém, ou seja, o aprendizado deve ser construído em conjunto e não por repetição, e é justamente em suas teorias que vamos

nos debruçar para entendermos as singularidades que potencializam o aprendizado da LI.

Em seguida, faremos um parâmetro entre singularização e subjetivação onde recorreremos a Gallo (2010) que faz uma pormenorização dos conceitos de singularização e subjetivação: enquanto o primeiro denota a formação de pessoas conforme suas próprias potencialidades, reveladas ao longo do processo, o segundo denota uma formação conforme padrões sociais pré-definidos.

O desejo não é falta, dirão Deleuze e Guattari, é produção! Esse pensamento apresentado por eles parte da premissa de que temos carências, mas que podemos por meio do desejo potencializado por essa carência promover o aprendizado para superá-la, pois somos máquinas desejanter que criam fluxos, agenciamentos. Para Deleuze (1998), o desejo pode ser entendido como um termo abstrato capaz de promover o “construtivismo”, ou seja, o desejo permite construir um agenciamento, e essa construção deve acontecer em conjunto, para se gerar a aprendizagem. “Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em conjunto” (DELEUZE, 1998, p. 18). Portanto, nunca se deseja algo sozinho, o desejo sempre é um agenciamento e a lógica que faz as ligações do desejo não é linear e definida, a produção desejanter tem formação contínua e caótica, trata de multiplicidades.

Então, o sujeito deve ser potencializado para que ele possa se encontrar com o signo e decifrá-lo para que haja a aprendizagem. Em *Proust e Os Signos* de Deleuze é possível encontrar ricos posicionamentos sobre aprendizagem e em *O que é a Filosofia*, ele desenvolverá muito sobre essas discussões, incentivando os sujeitos desenvolverem a capacidade de aprender a partir das suas singularidades e subjetividades.

Em Proust e os Signos, que é um clássico da literatura filosófica, o autor Gilles Deleuze assevera algo muito interessante que pode nos ajudar a encontrar elucidações para essa problemática: Nunca “se sabe de antemão como alguém vai aprender, que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 2010a, p. 237).

Os processos de singularização ocorrem, segundo Guattari e Rolnik (2011), quando se associam, aglomeram, emprestam dimensões de diversas espécies, não estando, necessariamente, relacionados a processos de individuação ou a uma identidade individual. Assim, um processo de singularização é caracterizado por ser automodelador, por possibilitar a construção de seus próprios referenciais, teóricos ou práticos, ao entrar em contato com as diferentes situações. Esse processo não deve, contudo, permanecer dependente de poderes dos mais diversos níveis, como econômicos, técnicos, de campos de saberes ou outros. Considerando a produção de subjetividade como uma linha de montagem, na qual esta se coloca como mais um produto, a possibilidade de configurar-se de forma não serial ou massificada, partindo de referenciais próprios e autônomos, apresenta-se como uma possibilidade de singularização.

Para compreensão desses conceitos e estruturação do pensamento proposto para esse trabalho, vamos num primeiro momento fazer uma análise sobre o processo de ensino e aprendizagem da LI na escola regular, apontando os principais elementos que envolvem esse processo. Em seguida faremos uma análise dos conceitos de aprendizagem e o encontro com os signos, com base na filosofia de Gilles Deleuze e sua apropriação feita para o campo da educação, através da utilização de alguns autores nesse domínio para mostrar que a noção de aprender vai além da dicotomia do ensino-aprendizagem.

2 Aspectos metodológicos do estudo

Em termos metodológicos, o percurso traçado neste trabalho baseia-se numa pesquisa qualitativa associada com um estudo de caso. Iniciando com os aspectos epistemológicos da pesquisa qualitativa cuja fundamentação teórica se ampara em Minayo, Deslandes e Gomes (2001) e as características em Bogdan e Biklen (1994). Dentre os vários caminhos possíveis nesse tipo de pesquisa, optamos pela pesquisa documental devido à necessidade de acesso aos históricos escolares para selecionarmos os participantes, aliada ao estudo de caso para viabilizar

o estudo aprofundado do nosso objeto. Na sequência, explicamos como aconteceu a produção dos dados via entrevista semiestruturada, optando por trabalhar com quatro sujeitos que apresentam uma aprendizagem da LI sem o aporte da formação escolar ou de cursos de línguas, fazendo-se necessário, para identificá-los, uma análise sobre seus conhecimentos de oralidade e gramática, em que buscou-se averiguar sua condição e a potencialidade de suas contribuições para a pesquisa. A produção dos dados utilizou-se das narrativas obtidas mediante uma entrevista semiestruturada realizada com cada participante separadamente. A análise e interpretação dos dados foram desenvolvidas com base na discussão sobre aprendizagem desenvolvida por Gilles Deleuze, visando encontrar respostas para as proposições que fazem parte dos objetivos dessa pesquisa.

Tratamos do estudo de caso como meio que possibilitará estudar a singularidade dos estilos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Entendemos que a pesquisa qualitativa se ocupa da compreensão profunda dos processos e dos fenômenos que observa a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles, por isso, interpreta-os em um estudo segundo a perspectiva dos participantes envolvidos. Assim sendo, esse tipo de pesquisa se torna mais participativa, visto que incentiva os sujeitos pesquisados a se expressarem livremente sobre o tema ou objeto em questão.

Visando a interpretação dos dados, tomamos as colaborações e críticas dos autores no domínio da filosofia e do campo educacional para a crítica da noção de apreender, com a finalidade de apontar uma noção de estilo de aprendizagem que foge da relação dicotômica entre ensinar e aprender, tal como instituídas na educação moderna. Ao optarmos pelo método qualitativo, almejamos que esse nos ajude a identificar nos sujeitos pesquisados os aspectos singulares existentes em sua forma de aprender e como essas singularidades potencializam o desejo de aprender.

Por fim, entrevistaremos quatro indivíduos, sendo dois residentes da cidade de Itambé e outros dois residentes da cidade de Itapetinga, que

desenvolveram a oralidade e escrita da LI, fluentemente, fora do ambiente educacional formal, e também sem terem frequentado instituições particulares de cursos de idiomas. Salientamos ainda, que optamos por uma entrevista semiestruturada e selecionamos quatro participantes que tivessem concluído a educação básica, que apresentassem fluência na LI sem terem estudado em uma instituição de idiomas ou morado em um país que tenha a LI como primeira língua e que prontamente aceitassem conceder suas histórias, seus percursos e seus pontos de vista.

Para tanto, visando deixá-los mais livres para versarem sobre as indagações que foram feitas durante a pesquisa, usamos pseudônimos para identificá-los, em total concordância com os entrevistados, sendo eles “Book”, “Notebook”, “Pen” e “Pencil”. Cabe destacar que a escolha desses pseudônimos está vinculada a sua origem, na LI e respectivamente significam “Livro”, “Caderno”, “Caneta” e “Lápis”.

3 Singularidades do aprender dos sujeitos bilíngues

As análises e interpretações dos resultados obtidos na pesquisa foram divididas em dez tópicos, como base nas singularidades que potencializam o aprendizado: aprendizagem, conhecimento, conteúdos, objetivos, história, prática, dificuldades, ajuda, decepções, referência. Em seguida, apresentamos as considerações finais e as referências aqui empregadas.

Essas análises de quatro entrevistas semiestruturadas ocorreram em consonância com a nossa problemática, com o intuito de contribuir para a elucidação das questões apresentadas, e assim responder aos objetivos propostos nesse trabalho. No texto são publicados trechos das entrevistas para serem analisados de acordo com o questionamento que aparece em cada tópico.

Destarte, distribuímos os relatos dos entrevistados em dez tópicos, em acordo com o seguinte quadro:

Quadro 1 – Descrição de tópicos para a delimitação dos dados

Tópico	Descrição
Aprendizagem	Intencionamos que cada aprendiz percorre um caminho singular para o processo de aprendizagem com o seu estilo e sua crença
Conhecimento	Como o conhecimento ou a busca dele potencializa alguém a ir ao seu encontro
Conteúdos	Como é o caminho percorrido e quais as dificuldades encontradas nesse percurso
Objetivos	A meta traçada, as ambições, as buscas e o destino de cada caminhante
História	A forma como as mudanças interferem no aprendizado e qual a visão do mundo contemporâneo;
Prática	A importância do pragmatismo ao lidar com os fatos e ao encontrar sentido para continuar na busca pelo conhecimento
Dificuldades	Como são vistos os obstáculos e quais as consequências no percurso
Ajuda	Quando a caminhada se torna árdua, fazem-se necessários a ajuda, a colaboração e o estímulo que são imprescindíveis
Decepções	As quedas servem para fortalecer e para entender que elas fazem parte da história do sucesso de cada um
Referência	Ter um parâmetro ou alguém como referência é basear-se na experiência e entusiasmo de outrem para se espelhar em um exemplo que o encoraja a seguir

Fonte: elaborado pelos autores.

No processo de análise dos dados coletados, nota-se a existência de muitas singularidades entre os indivíduos pesquisados durante o processo de aprendizagem da LI, o que promovem também a percepção de inúmeros significantes que se esgotem para definir o sujeito como bilíngue. Sobre essa questão, Baker (2001), sinaliza que as possibilidades oferecidas pela Linguística de uma classificação de um sujeito como bilíngue são muitas e formam um contexto com dois extremos de conceitos diferentes, em que um aponta obilíngue como sendo a pessoa que detém o conhecimento como falante nativo de duas ou mais línguas, e o outro que sinaliza o bilíngue como o indivíduo que apresenta pelo menos

uma competência mínima em uma segunda língua, como saber saudar pessoas e construir frases simples. Em resumo, Baker (2001) delimita que o bilinguismo que se caracteriza pelo uso alternado de duas línguas, apresentando desempenho limitado em uma delas e também o sujeito dotado de singularidades próprias, que costuma se expressar oralmente em uma língua enquanto que para ler ou escrever serve-se de outra.

3.1 A aprendizagem

Durante as conversas com “Book”, “Notebook”, “Pen” e “Pencil” pretendeu-se saber como eles organizam e se preparam para seus estudos, no intuito de entendermos como se dá a aprendizagem. Ademais, pedimos que eles descrevessem situações de aprendizagem e que citassem exemplos apontando como cada um se prepara para desenvolver sua prática de estudos, a fim de compreender as singularidades no processo de aprendizagem.

Segue o relato do nosso entrevistado Book em resposta à primeira pergunta:

Faço anotações em meu caderno, normalmente. Como estou fazendo engenharia onde há muito cálculo, fico resolvendo questões que tenham cálculos ou tentando resolver a maior parte das questões possíveis para aprender sem problema. Bastava eu fazer algumas anotações [...] que eu já conseguia aprender o assunto.

Essa resposta nos remete a entender que apesar de Book ter facilidade para aprender, ele vai ao encontro do aprendizado buscando formas de aperfeiçoar seu percurso e encurtar os caminhos para o êxito. Na fala do entrevistado Notebook foi relatada a seguinte resposta à primeira pergunta:

Eu quando busco estudar alguma coisa, minha única preparação é o ambiente, porque eu tenho certa dificuldade de concentração. Então, tudo que eu precise utilizar na hora que tiver estudando,

tem que “tá próximo à mesa, tipo caderno, lápis, caneta... Se for em um lugar que tiver barulho, eu prefiro deixar uma música de fundo em um volume mais baixo para pelo menos disfarçar os sons externos para não me atrapalharem, porque eu tenho dificuldade de concentração e eu aprendo mais quando estou no momento máximo da minha concentração estudando.

Notebook apontou que mesmo com a dificuldade de concentração ele buscava o aprendizado por meio de estratégias que visavam tornar o seu ambiente de estudo adequado e, portanto, mais produtivo. Sobre o relato de Pen, apontado para a preparação para os seus estudos objetivando sua aprendizagem, disse que:

Na época em que eu estava em aprendizado escolar eu seguia o conteúdo programático da escola que eu assistia na sala de aula, que eu sabia que iria precisar daquele conteúdo. O que eu aprendia com pouca intensidade na escola, eu aprendia melhor em casa usando a internet. Então, tendo como base esses estudos, eu ia focando nesses conteúdos, um atrás do outro e também focava em conteúdos soltos que eu encontrava na internet e ia estudando para aprimorar. Para me preparar para os meus estudos eu me tranco no meu quarto, ponho meus fones de ouvido e tento ao máximo possível prestar atenção porque antigamente eu tinha minha atenção voltada mais para os livros, pois o uso da internet não era tão disseminado quanto hoje. Hoje em dia eu creio que consigo aprender mais quando “ouço”. “Ouvindo” (é algo mais vivo do que somente ler) eu tenho mais noção, eu consigo compreender mais. Minha memória é muito “visual” porque eu conseguindo “ver aquilo” eu me lembro dos fatores, o que aconteceu, o que foi falado, então eu consigo focar mais, decorar e aprender “aquilo” melhor.

O processo de aprendizagem de Pen, segundo seu relato, foi modificando com o passar do tempo, se adequando para potencializá-lo, principalmente após o período da formação escolar, quando ele notou que sua potencialidade estava baseada no uso de tecnologias.

Pencil ao ser abordado sobre o processo de preparação que utiliza para desenvolver os seus estudos, relatou que:

Aí é que está. Eu não faço. (Não me preparo). Eu não tenho uma grade de estudo coordenada, n'ê? Eu estudo assim: O que vier eu absorvo e já foi. Normalmente eu estudo pra mim pela minha necessidade. A não ser assim, que eu já tenha em mente algum objetivo de repassar para outra pessoa, aí facilita o aprendizado n'ê? Porque parece que o cérebro identifica que você precisa manter aquela informação para você repassar tornando assim mais amplo o aprendizado, vamos dizer assim.

Analisando o relato de Pencil percebeu-se que o processo de aprendizagem, mesmo sendo facilitado pelas potencialidades apresentadas e sinalizadas, foi moldado diante das necessidades que ele apresentou, ou seja, as barreiras do aprender fizeram surgir uma motivação, uma vontade de assimilar o conhecimento.

Sobre esses relatos apresentados, foi observado que diante das singularidades que cada um dos indivíduos apresentou a assimilação de determinado conhecimento perpassa necessariamente pela significância dessa aprendizagem para o indivíduo, e normalmente essa aprendizagem é baseada numa necessidade de superação de dificuldades que permeiam o conhecimento buscado.

Nesse sentido, Deleuze (2006, p. 208), expõe que é preciso levar cada faculdade ao ponto extremo de seu desregramento, ponto em que ela é como que presa de uma tríplice violência, violência daquilo que a força a exercer-se, daquilo que ela é forçada a apreender e daquilo que só ela tem o poder de apreender, todavia também o inapreensível.

3.2 O conhecimento

Na sequência da entrevista, interrogamos nossos quatro entrevistados para saber quais eram suas fontes de conhecimento e se eles estudavam apenas o que o professor ensinava (ou trabalhava) em sala de aula, e se liam os livros sugeridos nas referências ou buscavam acrescentar a partir de material na internet. Com essa indagação, procuramos traçar os seus percursos e conhecer as fontes usadas por eles para que houvesse o aprendizado.

Ao ser perguntado sobre suas fontes de conhecimento, Book respondeu:

Mesmo tendo facilidade de entender uma explicação, eu sempre fico atento ao que o professor explica na sala de aula. Mas se algo não for abordado e se eu tiver alguma curiosidade sobre determinado assunto, eu procuro na internet.

O relato de Book mostrou a importância que ele sempre dá ao professor no processo de aprendizagem, destacando o docente no papel de mediador do conhecimento, mas também salienta que ao não assimilar algo na sala, ele pode buscar em outras fontes esse aprendizado.

Quando indagado sobre as fontes de conhecimento, outro entrevistado, Notebook apontou que:

[...] aprendia com o conteúdo passado em sala de aula, com o material passado de sala de aula. Mas eu sempre gostei de aprender mais. Sempre absorvi mais com resolução de questões. Então não é sempre que o livro ou o material didático que usa vai sempre ter o número de questões que você precisa pra aprender. Então eu buscava na internet sites específicos do tipo do que fosse que eu estivesse estudando para praticar questões de vestibular ou de qualquer curso que tivesse. E também que eu tivesse também não só acesso as questões para ficar com dúvida, mas acesso às respostas também para eu observar e aprender, né?

Esse relato mostra que o entrevistado Notebook sempre valorizou o ambiente da sala de aula como principal local de aprendizagem, mas que devido uma singularidade própria, “aprender mais”, ele buscava em outras fontes, potencializar o que aprendeu, expandindo assim seu conhecimento.

Em relação a essa abordagem sobre as fontes de conhecimento, o entrevistado Pen descreveu que:

Para aprender eu uso a internet. Bom, eu obtive esse conhecimento em sala de aula e por querer aprender e gostar daquilo que estava

sendo ensinado, mostrado, quando eu chegava em casa, estudava aquilo. Não estudava para a escola. Eu focava naquilo porque eu cria que era um conhecimento que poderia me trazer benesses no futuro e também por bel-prazer, por conhecer uma nova língua. Antigamente quando o meu pai fazia supletivo ele tinha um livro chamado ESCOLA VIVA. Nesse livro havia capítulos de cada assunto, história, português, inglês, etc. E na escola eu começara a aprender inglês. Eu não tinha noção nenhuma. Eu ia “aprendendo” conforme o que a professora ia “ensinando”. Eu vendo esse livro comecei a estudar e estudando, estudando e decorando aquilo. Então, do “decorar” eu comecei a “aprender”. E cada vez mais eu queria conhecer mais.

Pen também apontou que a escola foi o ponto de partida para o aprendizado, mas que devido ao seu desejo por querer aprender mais, vislumbrava que o conhecimento poderia ser um diferencial para sua vida -fator desenvolvido em sua educação vinda de casa-, sempre buscou utilizar outras fontes para aprimorar seus aprendizados.

O último entrevistado, Pencil, quando foi questionado sobre suas fontes de conhecimento, relatou que:

Na escola comecei a aprender, mas sempre busquei mais. Normalmente eu aprendo por música ou num estudo de programação que eu faço porque a maioria dos livros ou o conteúdo é todo em inglês, tanto pra transcrever na hora de fazer um determinado código quanto na hora de armazenar o arquivo. A maioria é tudo em inglês, então tudo isso auxilia no aprendizado. No começo eu não sabia nada, então eu acho que foi através da música mesmo que me interessei mais por aprender outro idioma.

Pencil, da mesma forma que os outros entrevistados também denota a necessidade de potencializar seu aprendizado, principalmente por meio de ferramentas que lhe dessem maior acesso a LI. Essas respostas evidenciam que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ambiente escolar já não era suficiente para os entrevistados, pois o que era ministrado pelo professor na sala de aula não supria as necessidades

e desejos de conhecimentos buscados pelos participantes dessa pesquisa. Nesse sentido, deve-se ir ao encontro desse conhecimento, abandonar o território, buscar novos territórios, desterritorializar. Essa desterritorialização “é a operação da linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224).

Além disso, também fica evidente que esses indivíduos tiveram que desenvolver singularidades para conseguirem aprender, pois mesmo sem estarem no ambiente escolar e sem contar com o auxílio de um professor, eles conseguiram adquirir conhecimentos que lhes foram necessários. Nesse sentido, Deleuze (2006) sinaliza que aprender não consiste numa mera reprodução, mas estreitar, produzir o novo e não se contentar em repetir um saber, pois não existe um método, um caminho único para aprender, para encontrar um conhecimento.

3.3 Os conteúdos

Os entrevistados também foram indagados sobre os conteúdos preferidos e como eles fizeram para resolverem as dificuldades quando encontradas durante os estudos, bem como os tipos de dispositivos acionados para aprenderem. Sobre essa indagação Book respondeu que ele tem preferência em uma área do conhecimento, que é preciso ter uma visão diferenciada dos conteúdos e isso requer muito estudo. Book relatou que:

Sempre fui um “cara de exatas”, sempre gostei de física, química e matemática, então essa área de “exatas” para mim é a melhor área que tem que é a área do cálculo. Mas se de repente aparece uma dificuldade, aí é o momento de sair da zona de conforto porque, como eu falei, eu nunca fui um cara de comer livro, mas tem horas que não tem o que fazer, tem horas que a resposta “tá” lá e você tem o que é mais difícil, normalmente é quando tem alguma coisa teórica que você precisa, não só fazer cálculos, mas olhar de uma maneira diferente.

Com pensamento parecido, Notebook assinalou que também tem preferência por uma área do conhecimento, e que estudos para essa área

acabou desenvolvendo habilidades e facilidades para superar dificuldades de aprendizagem. Em sua fala Notebook destaca que:

Em um estudo de forma geral, sempre gostei da parte de cálculo. Se você tem mais facilidade de aprender você acaba gostando de estudar porque você aprende com mais facilidade. Então eu sempre gostei mais da área de cálculo assim, qualquer uma, física, matemática, qualquer uma. Sempre foram os assuntos que eu tive mais interesse de aprender. Quanto às dificuldades no processo de aprendizagem, acho que isso para quem estuda cálculo é muito comum. Você não consegue passar para uma próxima questão enquanto você tiver com dúvida na primeira né? Então é uma coisa importante de se questionar quando você encontra dificuldade no que você tá resolvendo. Eu sempre busquei o professor. Na sala de aula, se você tem uma dúvida, você questiona e espera que ele tenha a resposta pra te dar um retorno, mas fora de sala de aula, como buscar material na internet, como eu falei na questão anterior, você procure questões que você tenha também disponível a solução para que se você em algum momento você parar ali e travar no que você estiver aprendendo, você ter uma fonte segura pra você buscar e você tentar compreender. Mas acho que se não for assim, tem gente que não é autodidata, n'ê de ler uma questão de exatas ou o que for e conseguir entender a resposta. Então, eu acho que o professor ainda é a melhor fonte de você lidar com as coisas que aparecem no momento que você estiver estudando.

Na abordagem sobre o caminho percorrido para a aprendizagem, Pen enumerou que sempre gostou de estudar, essa era sua motivação para aprender e as dificuldades eram encaradas como um obstáculo que deveria ser vencido o mais rápido possível. Ao falar sobre seu percurso “Pen” relatou que:

Até o terceiro ano do Ensino Médio eu até então não tinha um conteúdo preferido. Eu somente estudava e gostava de tudo. Só que no terceiro ano eu passei por um tempo que eu não estava entendendo as explicações da professora. Poderia ser por meu desleixo. Talvez. Mas eu não entendia as explicações dela, no momento em que eu prestava atenção. Então eu chegava em casa,

estudava e aprendia. E esse conteúdo que eu aprendi em casa que foi o *present perfect tense*, é justamente o conteúdo que eu mais gosto de estudar, aprofundar e sempre prefiro usar ele a outros tempos verbais. Então, ele é o meu preferido, ultimamente. Eu tenho um método (não sei se é defeito ou qualidade) que é não gostar de ter dificuldade naquilo e deixar sem fazer. Eu quero terminar.

Já o entrevistado Pencil, falou que durante seu caminho, utilizou de uma ferramenta como forma de estudo, a música, que passou a ser sua principal forma de aprendizagem. Quanto às dificuldades encontradas, salientou que sempre buscou se esforçar para superar as adversidades nos estudos, não desistindo até conseguir assimilar aquele conhecimento buscado. Em seu relato Pen destacou que:

Estudo através da música. Na Língua Inglesa nem tudo que a gente escuta, realmente é. Então há aquela questão de você “saber ouvir” também porque, às vezes, uma palavra que é dita pode soar como se parecesse outra. Quando você vai estudar o sentido dela não tem nada a ver. Por isso que eu acho que é sempre bom você estar lendo o que você está escutando. Sobre as dificuldades? Eu tento de novo até dar certo (risos). As pessoas não nasceram sabendo por que eu tenho que desistir no primeiro obstáculo?

Percebeu-se, nesse sentido, que todos os entrevistados apontaram que têm facilidade para aprender, mas que mesmo assim, sempre surgem dificuldades no processo que devem ser superadas para dar continuidade ao aprendizado. Sobre a superação dessas dificuldades, eles utilizavam diversos métodos, como busca do professor no ambiente escolar, além da internet, elementos esses que nas palavras de Deleuze (2006) mostram que aprender significa desconstruir a ideia da existência de fórmulas, pois “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender [...] em que dicionários se aprende a pensar” (p. 159).

Diante desses pensamentos, pôde-se observar que operar uma linha de fuga é um movimento de desterritorialização, é arrancar o pensamento violentamente, é ir de encontro com o signo, é forçar o pensamento, violentamente. Sobre essa questão Deleuze (2006, p. 91),

versa que o que nos força a pensar é o “signo, sendo que o signo é o objeto de um encontro, uma verdadeira contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar, sendo o pensamento uma única criação verdadeira”.

3.4 Os objetivos

Na entrevista também foi questionado aos quatro indivíduos sobre a meta traçada, as ambições, as buscas e o destino almejado. Investigamos como a sua relação com os estudos desenvolvidos influencia o seu projeto futuro e como o estudo da LI o potencializa/mobiliza para realização de um plano futuro: trabalho, ambiente público, ambiente privado, vida.

Quando indagado sobre essa questão Book respondeu que:

Como eu faço engenharia e é um mercado que cresce tanto no Brasil quanto fora, eu pretendo um dia, se possível, sair do país. Então o estudo da disciplina “inglês” também é pesando nisso. Há uma cobrança para os engenheiros saberem uma língua sem ser a portuguesa.

Book ressaltou em seu relato que o aprendizado da LI tornou-se algo essencial para a continuidade dos seus estudos acadêmicos, passando a ter um significado muito maior em sua vida, influenciando assim no seu projeto futuro de vida profissional.

Nessa abordagem, sobre o estudo da LI e sua influencia no planejamento de vida, a resposta de Notebook foi a seguinte:

Por um tempo eu estudei pra concurso. Então é uma área de você pensar em maneiras de você aprender com mais facilidade porque você estudando para concurso você não lida só com matérias que você gosta. Então você tem que se esforçar um pouco mais dentro da consideração e tudo pra aprender. Depois eu acabei desistindo assim dessa área, não totalmente. Mas hoje em dia, como eu tenho planos de morar fora, acho que o maior estudo que eu preciso, é o estudo de uma língua estrangeira, no caso o inglês, que é o que eu gosto e tenho facilidade de aprender. Considero que o do

inglês potencializa diretamente a realização desse plano futuro. Porque antes eu tinha um plano de ir para o Canadá, que é um país que tem tanto lugares que falam a língua inglesa quanto a língua francesa. Eu nunca tive interesse na língua francesa, mas com o inglês, eu sempre tive facilidade e você acaba direcionando o lugar que você vai ao que você estuda a alguma língua que você estuda. Então estudar inglês diretamente influencia no meu plano futuro de morar em outro lugar, porque você morar em um lugar onde você não entende, não consegue falar com as pessoas traz um nível de dificuldade maior.

Essa resposta mostra que o entrevistado Notebook vislumbrou na LI um significado importante para o desenvolvimento de seus planos, mostrando sempre uma relação entre o aprendizado dessa língua e o alcance de suas metas de vida. Ao ser indagado sobre a relação entre a LI e seu planejamento futuro Pen destacou que:

Primeiramente, eu aprendi na escola (inglês). Eu fui apresentado a isso e gostei. Eu achei que poderia. Eu achei que não fosse tão complicado para mim, então eu fui e comecei a estudar usando os livros que o meu pai possuía. E nós assistíamos a filmes a noite. Nós tínhamos essa rotina, e toda vez que íamos assistir, tínhamos que mudar o idioma, colocar legenda, isso me chateava. Então pensava que um dia eu assistiria tudo aquilo sem a legenda e com o áudio em inglês. Isso não foi por motivo didático, foi por motivo pessoal. Algo que eu gostaria de fazer e sabia que eu tinha potencial para chegar lá. Só que eu não entrei em nenhum curso de idiomas. Eu nunca pude por causa da distância, da falta de dinheiro, por vários motivos. Então eu comecei a estudar isso sozinho, só que nunca com pretensões de trabalho. Somente por querer aprender. E eu sabia que o inglês era o idioma mais falado, não por habitantes de um local, que é o mandarim, mas mundialmente falando. Então eu queria ser uma dessas pessoas. E futuramente eu pude descobrir que isso poderia me trazer cargos, empregos, vagas, algumas coisas desse tipo. Tanto que na escola eu já desempenhei em papéis, teatros, peças em inglês e na escola mesmo para eles perceberem o meu potencial em inglês, eu já pude ser tutor de alguns alunos em certa época e posteriormente eu já dei aula no Ensino Fundamental e pretendo dar aula no Ensino Médio e posteriormente em faculdades, justamente por

gostar e por querer aprender. Eu gostando não é algo que seja complexo ou chato e sim, fácil e simples para mim. Como nesses últimos anos o país está vivendo atualmente num caos terrível, uma das minhas pretensões seria morar fora e preferencialmente nos Estados Unidos. Então um dos motivos é poder ir para os Estados Unidos. Só que como eu havia dito, eu aprendi inglês por puro prazer ao conhecimento. Pois eu sabia que poderia adquirir aquele conhecimento e não seria tão complicado.

Ao versar sobre o crescimento da importância da LI dentro de sua vida, Pen demonstrou como essa língua ganhou potencial atenção para consecução de seu projeto futuro, tornando-se essencial para sua vida pessoal e profissional.

Para Pencil a LI também se tornou essencial em seu projeto de vida. Em seu relato ele apontou que:

Pretendo ser programador, então a língua inglesa é indispensável. Influencia bastante e acredito que o inglês me ajudará demais nesse plano futuro. Como eu disse, a maioria dos arquivos ou programadores é tudo de outros países (línguas estrangeiras). O conteúdo que está na apostila, a maioria é tudo em inglês, então tem que cair fundo aí no aprendizado.

De forma parecida, que os demais entrevistados, Pencil denota que a LI é importante para potencializar a realização de seu plano profissional futuro, mostrando ligação direta entre esse aprendizado e suas metas. Nesse sentido, pode-se assinalar que mesmo na busca por um mesmo aprendizado, deve-se notar que há formação de subjetividades, pois os indivíduos apresentam motivações diferentes para buscarem o conhecimento da LI, ou seja, os sujeitos são influenciados pelas construções sociais, e assim absorvem aquilo que é socialmente produzido conforme a ordem das significações. E são essas significações, que são subjetivas, pois são reconhecidas e gozadas por cada indivíduo de maneira particular e intransferível. Portanto, nessa indagação, percebe-se claramente que ao tratarmos do indivíduo, estamos pensando em singularidades, considerando que a forma particular em que cada

sujeito apreende as subjetividades produzidas socialmente, integra suas singularidades.

Sobre essa questão, Deleuze (2003) retrata que as nossas metas são o que nos impulsiona à busca da verdade. Nesse sentido, percebe-se nas falas dos entrevistados que o aprendizado da LI era um objetivo deles, mesmo com as singularidades de cada um. Deleuze (2003) expõe que há verdades do tempo perdido e verdades do tempo descoberto, e que é a nossa obstinação nos motiva a essa busca, pois só procuramos aprender quando estamos determinados a fazê-lo em função de uma situação concreta ou quando temos uma motivação que nos leva a essa busca.

3.5 A história

Foi questionado também sobre a forma como as mudanças interferem no aprendizado em uma visão contemporânea de como o inglês é utilizado, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio organizaram o processo de aprendizagem, do currículo, da disciplina LI e como os seus espaços influenciaram a sua forma de estudar e aprender. Mediante essa indagação, Book expôs que: “[...]. No ensino da Língua Inglesa o aprendizado é todo voltado para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Eles não tratam mais de você falar inglês, mas de você tentar entender pelo menos o mínimo da gramática e interpretação de texto”.

Esse relato de Book apontou que o processo de ensino e aprendizagem da LI no universo escolar tem como principal foco a avaliação, não se trata dessa componente escolar como um potencial formador de indivíduos falantes de um segundo idioma, focando simplesmente no entendimento mínimo da gramática e interpretação de texto. Ao versar sobre como a LI é tratada na Educação Básica, Notebook apresentou o seguinte pensamento:

Se for pra falar a verdade em relação a como o inglês é passado nas escolas, eu posso dizer que eu não teria interesse de aprender a língua. Meu interesse pelo inglês, de aprender inglês, de aprender a me comunicar ou entender a língua inglesa surgiu por interesse

próprio, pós-escola porque eu acho que – na minha opinião – a forma que o inglês é passado nas escolas cria um bloqueio nas pessoas que estão aprendendo porque é muito voltado pra parte de gramática, que você tem que aprender massantemente as regras – às vezes você não entende o que você tá falando ou que é que você está “aprendendo”. Por exemplo, quando uma criança vai aprender a falar você não chega pra ela com a gramática, explicando que ela tem que aprender falar em tal colocação. Ela só aprende aprendendo a conversar. Então, se na escola tivesse sido passado mais essa parte de inglês na conversação talvez tivesse chamado mais minha atenção, mas como foi passado pra mim, talvez na época fosse não interesse da minha parte de aprender e a maneira como foi passada, não me prendeu, mas nas escolas eu tive assim muita vontade de aprender a falar inglês, não. Quando você entende o inglês, você vai buscar a parte da gramática, você compreende que ele é importante, e só fui aprender, buscando mais as coisas que me prendiam. Eu sempre gostei de ouvir música internacional, então você gosta de ouvir e você aprende pela melodia, mas você vai aprender também a parte da letra e tal e você escutar uma coisa que você não entende. Então era isso que me fazia querer aprender. Era eu entender o que eu ouvia, era assistir a um filme porque eu gosto muito de cinema, essas coisas. Então a qualidade de áudio é importante e uma coisa que você assiste no original e uma coisa dublada, são coisas diferentes. Então o meu interesse pelo inglês de aprender sozinha mesmo foi buscando as coisas que eu gostava de ouvir e de fazer.

Notebook sinalizou que no ambiente escolar o ensino da LI não permite que você veja muita significância nas temáticas trabalhadas, dificultando o aprendizado e que só encontrou esse significado ao aprofundar os estudos, ao utilizar outras ferramentas de aprendizagem, que mostraram a importância do inglês para sua vida pessoal. Na idealização apresentada por Pencil, também se apontou a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas do ensino de inglês nas escolas da educação básica. Em sua indagação Pencil indicou que:

O inglês é ensinado nas salas de aula de forma bem desorganizada porque eu acho que eles perdem muito tempo tentando ensinar o verbo *to be* e se esquecem da aplicação, do diálogo em inglês,

por exemplo. Porque a maioria dos alunos, se você for parar para analisar, tanto do Ensino Fundamental quanto Ensino Médio, eles sabem mal-mal o verbo *to be*, pelo menos aqui na cidade. É o que eu vejo. Não só aqui, mas também lá onde eu estou morando.

Percebeu-se frente o relato de Pencil, que existe uma desorganização do trabalho docente, pois os professores acabam trabalhando temáticas sem significado para os alunos, deixando de tratar conhecimentos muito mais valorosos, esquecendo-se de trabalhar inclusive a oralidade, os diálogos. O relato de Pen sobre como a LI é trabalhada no ambiente escolar em que frequentou, destacou a superficialidade do ensino, provocando a falta de significado na aprendizagem proposta. Segundo ele:

Os conteúdos ministrados em sala de aula, algumas vezes, são explanados com superficialidade e em outros casos, os professores possuem alguma dificuldade em passar esse conteúdo para os alunos. Pode até ser que o problema esteja entre os alunos na compreensão. Quando eu aprendi, eu aprendi o inglês americano e fui focando no inglês americano por muito tempo. Mas eu sabia que existia o inglês britânico, só que eu nunca quis aprender pelo fato do inglês americano ser o qual eu usaria mais, que eu tinha uma meta que era ir para os Estados Unidos e que é o idioma mais falado mundialmente, que é o mais conhecido. Então eu tinha essa noção de querer aprender apenas o inglês americano. Eu pensava que os demais não seriam essenciais para mim. Só que em meados de 2015 eu comecei a focar em outros “sotaques”. Então eu comecei a estudar o inglês com o “sotaque” britânico, indiano, japonês, russo e por aí vai. Eu não foquei apenas no inglês americano mesmo sabendo a importância dele e é o que eu mais estudo. Mas eu uso, ouço, escuto, estudo também os outros “sotaques”. Só que eu ainda prefiro o americano por que tenho mais costume, porque é o que falo mais, escuto mais, assisto mais a séries em inglês americano. Só que hoje em dia eu tento mais misturar isso. E quanto às escolas, eu não acho que o método utilizado nelas seja o correto por que eu creio que deva ser ensinado o inglês americano ou o britânico. De preferência, o americano. Mas isso de poder falar o inglês com “sotaque brasileiro” respeitando as variações linguísticas como fora proposto pelo documento da BNCC é uma saída, mesmo que

o idioma tem sua necessidade, tem seu “sotaque próprio” e esse “sotaque” deve ser ensinado, pois acho que isso que está sendo proposto pela BNCC é por causa das demandas que os aprendizes têm, em se dedicar a aprender.

Nessa resposta notou-se que Pen destacou a necessidade de mudança no processo de ensino e aprendizagem da LI no ambiente escolar, principalmente pela necessidade de potencializar e dar significância ao que é trabalho pelos docentes. Sobre essa questão, o professor e filósofo Silvio Gallo, um dos expoentes da pedagogia libertária brasileira nos traz a contribuição de se pensar na dimensão ideológica da educação como processo de subjetivação lançando o desafio da produção de singularidades no espaço escolar com a arguição de que “o processo educativo é complexo e intrincado” (GALLO, 2010, p. 230).

Portanto, existe uma necessidade latente de potencializar o processo de ensino e aprendizagem da LI no ambiente escolar da educação básica, com mudanças no modelo pedagógico adotado, de modo a dar mais significância ao trabalhado dentro da sala de aula, respeitando-se assim o que é proposto pelos documentos oficiais que tratam do ensino de inglês, principalmente a BNCC. Sobre esse processo Pontes e Davel (2016), destacam que o estudo de inglês é atualmente um fenômeno global, pois esse é o principal idioma utilizado em muitos países, tanto que a promoção do ensino desse idioma é tratada como uma forma de ter acesso à ciência e à tecnologia, ao comércio e turismo internacional e à ajuda militar e econômica.

Nesse sentido, o professor de LI ganha papel fundamental, pois as mudanças no aprendizado têm relação intrínseca com as práticas pedagógicas desenvolvidas por ele. Para Deleuze (2003), o aprender, constitui-se, basicamente, em um encontro com os signos, sendo o professor principal emissor desses signos em cada aula, signos esses, que devem ser decifrados e interpretados, pois “tudo que ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos” (p. 4).

Para isso, Deleuze (2003) sinaliza também que a capacidade de compreensão e decifração do que está sendo trabalhado na aula vai

depender muito do grau de intelectualidade e do nível de afetação de cada sujeito, às vezes, um assunto interessa mais a um aprendiz do que a outro. Assim, a significância que o professor dá ao que é trabalhado em sala de aula interfere diretamente no processo de aprendizagem da LI pelos alunos e essa aprendizagem deve ser sempre potencializada pelo indivíduo que aprende, sendo papel do docente o de provocar esses percursos de aprendizagem e não somente repassar informações e conhecimentos.

3. 6 A prática

Com a necessidade da valorização da capacidade de pensar é que ressaltamos a importância do pragmatismo ao lidar com os fatos e ao encontrar sentido para continuar na busca pelo conhecimento. Quando perguntado aos entrevistados como se dava a prática da LI, as respostas foram as seguintes:

Pratico o idioma me forçando a assistir a filmes e séries (em inglês) sem legenda e vendo vídeos na internet. Também participo de um grupo de conversação em língua inglesa (BOOK).

Hoje em dia, praticamente, não o tempo inteiro, porque normalmente trabalho e eu não “tô” ouvindo música ou assistindo, mas hoje o meu contato com o inglês é diário. O contato musical, como eu falei na parte de música, de ouvir e hoje em dia, eu já consigo entender praticamente tudo que eu escuto, com um filme que eu gosto de assistir, gosto de ler coisas, textos em inglês também. Agora, a parte de conversação, por não conhecer muitas pessoas que falam inglês, minha prática de conversação é muito menor do que da prática de leitura e de *listening*, n'ê? Então com o meu irmão, a gente também fala inglês, a gente conversa algumas coisas em inglês também pra praticar. Mas o meu contato de aprendizado com a língua inglesa hoje não tá muito em material didático, em livros e tal. Não vou dizer que eu estudo inglês hoje porque eu não estudo. É mais o que eu ouço, o que eu assisto, mesmo porque eu prefiro coisas em inglês do que coisas dubladas nacionais (NOTEBOOK). Toda língua possui quatro “etapas”, que “é” ouvir, escrever, ler e falar. Então, eu treino essas quatro “etapas”. Após o meu estudo, eu creio que eu já esteja em um nível razoável, então eu

“só...”, eu não estudo mais gramática, esse tipo de coisa com tanta intensidade. Eu foco nessas quatro “partes”. E a minha única dificuldade, ainda é no ouvir, que é o chamado *listening*. Então, nessa, eu acabo focando muito, eu acabo ouvindo muitas músicas, eu assisto a muitos vídeos em inglês, muitos filmes em inglês, e isso acaba ajudando. E eu não somente assisto. Eu não somente presto atenção no visual. Eu fico ouvindo bastante, bastante, tentando discernir entre cada palavra, cada expressão, cada frase para que eu possa melhorar cada vez mais. Também participo de grupo de conversação para praticar.

Quanto à parte de escrever, toda vez que eu preciso escrever algo, anotar algo, eu faço em inglês para que eu possa treinar. E porque é algo que eu já tenho costume. Eu sei o que eu escrevi. Vou lembrar o que eu escrevi. Pelo o que eu já sei, então eu escrevo em inglês.

Na parte de ler, eu acabo lendo notícias “de” tecnologia porque eu tenho um, eu sou um... [pausa] ...eu gosto de aprender sobre tecnologia. Tecnologia “rima” com os Estados Unidos. A maioria das notícias surge primeiramente em inglês e demoram a ser traduzidas. Então eu acabo lendo as matérias em inglês para que cada vez mais eu continuar aprendendo. Inclusive eu troco mensagens com americanos, com criadores de sites, troco informações sobre vários assuntos de tecnologia (PEN).

Através de conversações com amigos que utilizam a língua inglesa em sua comunicação não só aqui no Brasil, pois eu tenho amigos que são de fora também. Também através da utilização de aplicativos e jogos, que em sua maioria são desenvolvidos em língua inglesa (PENCIL).

As respostas mostram que cada entrevistado utilizou formas diversificadas para praticar a LI, sendo que Book indicou o uso de filmes e séries, Notebook relatou o uso da música como ferramenta de prática, Pen relatou a utilização de vídeos, revistas eletrônicas e sites e Pencil relatou o uso de aplicativos e jogos. No entanto, os grupos de conversação são citados por todos, pois com o uso desse recurso eles podem praticar o inglês na forma oral e escrita.

Diante dessas indagações pode-se inferir que a adoção de tecnologias nas aulas constitui um recurso de grande aceitação pelas possibilidades que criam, viabilizando assim a aprendizagem. No

entanto, mesmo usando ferramentas similares, percebemos que na ideia de Deleuze (2006) o aprendizado se torna sempre um ato individual, involuntário e heterogêneo, por isso mesmo se constitui na única criação real e que dessa forma cada indivíduo acaba por trilhar sua forma de pensar e de aprender.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, Dewey (1979) um dos principais representantes da corrente pragmatista, ao protagonizar o indivíduo em um novo modelo de aprendizagem, contrapondo o sistema educacional tradicional, promoveu a ideia de que a defesa do sentido das coisas pode ser encontrada dentro de sua utilidade ou efeito prático, ou seja, somente com a prática é que se aprende. Nesse sentido, propor um pensar reflexivo na educação “é [...] estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; [...] preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de ideias” (DEWEY, 1979, p. 63).

3.7 *As dificuldades*

Sobre os obstáculos e consequências no percurso, os entrevistados foram questionados sobre o que eles acham mais complicado na aquisição de uma língua estrangeira (aqui no caso, o inglês). Book ao ser indagado sobre essa questão das dificuldades relatou que a maior barreira na aprendizagem da LI é a oralidade. E ao justificar essa resposta salienta que: “O ‘falar’ porque o ouvir e o entender eu já consigo bastante por causa das séries porque eu me forço mesmo”.

Corroborando com a resposta anterior Notebook também sinalizou que o “falar” é a principal demanda para se aprender a LI, pois a oralidade depende diretamente de uma prática mais constante. Ele salientou ainda que:

Eu acredito que dessas opções é o falar porque até hoje que eu consigo entender se um nativo ou qualquer pessoa que fala inglês converse comigo eu tenho praticamente pleno entendimento do que ela tá me falando. Quando eu leio, também, eu tenho muito

facilidade de entender o que eu “tô” lendo, mas o *speak* mesmo que é a parte de falar que eu não tenho o costume de praticar é o mais difícil pra mim. Eu acho que uma pessoa que “tá” aprendendo inglês, a parte do ouvir e do entender seja mais complicada do que a do falar porque a pessoa não tem tanto contato em ouvir, ela não está tão familiarizada com que ela está ouvindo que ela vai ter uma dificuldade de compreender. O que eu vejo, não só comigo, mas várias pessoas falando mesmo é a parte de conversação que, como você não pratica, com certeza, é uma um uma área que você tem mais dificuldade.

Ao versar sobre a questão das dificuldades na aprendizagem do inglês, Pen destacou que a oralidade é sua principal deficiência, especialmente no ouvir, principalmente pela existência de gírias (*slangs*). Ele salienta que:

Minha maior dificuldade é no “ouvir” porque inclusive em português eu tenho algumas dificuldades em entender algumas palavras, gírias, então, no inglês, isso também me afeta. Só que eu sabendo disso eu foco muito nessa parte. Qualquer música, qualquer, série, qualquer filme que eu assisto em inglês eu somente presto muito mais atenção na parte sonora do que na parte visual e é o que acaba me ajudando. No início, eu pensava: – já era! – eu não consigo! – isso é muito difícil! – isso é muito complicado! – não é possível para mim! Só que com o tempo, com o meu esforço, eu vejo que cada vez mais eu tenho melhorado nessa área. Espero que eu chegue num ponto em que essas quatro habilidades estejam em um mesmo nível.

Na parte da fala, eu acabo, às vezes, falando comigo mesmo como não há muitos falantes da Língua Inglesa na cidade eu acabo falando alto, conversando comigo mesmo sobre... ah, tenho que pensar o que vou fazer no dia e eu acabo falando ah, preciso fazer isso, não, eu falo isso, isso, isso... e isso acaba me ajudando muito na parte de pronúncia e outros focos.

Para Pencil, a maior demanda que existe é no entender o outro, na oralidade, pois devido à falta de prática, deve-se ter muita atenção para se compreender devidamente o que é dito. O entrevistado aponta que:

O mais difícil do inglês é o entender. Como eu tinha dito, às vezes a gente escuta algo, que se a gente for parar para analisar, não faz nenhum sentido do que a gente achou que deveria ser. Aí quando a gente vai ler, a gente percebe que a gente estava entendendo errado, de forma errônea. Não temos educação na audição. Precisa ter educação para escutar.

Os quatro entrevistados salientaram como principal dificuldade, a mesma demanda que é a oralidade. Alguns deles indicaram que isso é causado principalmente pela falta de prática. Essa falta de prática causa dificuldade no entendimento do que é dito, ou seja, surge uma barreira, uma dificuldade de interpretar os signos. Assim, surgem as decepções que para alguns pode significar o desânimo e possivelmente a desistência no aprendizado da LI, fator que para Deleuze (2003) é justamente o que nos deveria impulsionar a continuar a busca pelo conhecimento.

Deleuze (2003) aponta nesse sentido que a decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado; em cada campo dos signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. No entanto, é diante dessas dificuldades no processo de aprendizagem que se constituem acontecimentos singulares nos pensamentos de cada indivíduo e nessa situação percebe-se a necessidade de cada um desenvolver sua estratégia, pois como Deleuze (2006) salienta, não existe método para encontrar tesouros. Dessa forma, mesmo diante de uma demanda similar, percebeu-se que os indivíduos acabaram empregando os mais variados percursos a fim de se colocarem em sintonia com os signos e assim desenvolver sua aprendizagem.

3.8 A ajuda

Também foi feita a indagação frente aos entrevistados sobre o processo de auxílio para a sua aprendizagem, pois quando a caminhada se torna árdua e surgem as decepções e fazem-se necessários a ajuda, a colaboração e o estímulo que são imprescindíveis.

Nesse contexto, os participantes da pesquisa, ao serem perguntados se recorreram a algum tipo de ajuda, como fazerem parte de algum grupo

de estudos, ou serem contemplados com bolsa da extensão ou da iniciação científica e se a participação nessas atividades os influenciou a se dedicar mais nos estudos da LI, assinalaram o seguinte:

Não. Eu não participo de nada assim, não. No entanto, essas atividades seriam interessantes para melhorar o aprendizado (BOOK).

Não. Eu busquei algo em algum tempo atrás, aplicativos ou qualquer meio de comunicação que eu tivesse para buscar conversar com pessoas nativas que têm o costume de usar aplicativos de conversação não só para inglês, mas pra outras línguas, mas eu acabei não encontrando algo que fosse gratuito e ficou por isso mesmo. Mas, tenho vontade de participar de um intercâmbio ou ter alguém que fique em minha casa por um tempo, para assim adquirir conhecimentos culturais e linguísticos de um indivíduo oriundo de país que tenha o inglês como língua oficial (NOTEBOOK).

Eu creio que um grupo de estudos ajudaria. Só que seria complicado. As pessoas têm seus horários, suas obrigações, seus estudos. Tudo para fazer. Então, o virtual seria muito bom para isso. Não fiz “por ser virtual”. Só que eu acho que somente a pessoa se esforçando, ela sendo regrada, ela consegue, somente por ela mesma fazer isso. Acredito que não haja a necessidade de um professor, de um amigo, de um pai ou de um falante nativo para “ir” aprendendo cada vez mais. Só, eu acredito que a pessoa fazer isso, desde que tenha pessoas com o mesmo ideal para praticar (PEN).

Bolsista? (tom irônico) Não. Estudo por conta própria mesmo. Mas, ressalto que um intercâmbio seria uma experiência bem gratificante e que aumentaria potencialmente meus conhecimentos (PENCIL).

Como relatado pelos entrevistados, nenhum deles teve “as ajudas” sinalizadas na pesquisa, todos conseguiram aprender a LI de forma singularizada, superando suas próprias dificuldades através de estratégias individuais. Sobre essa questão, sob a ótica do pensamento de Deleuze (2003), normalmente, nesses casos, acontecem as desistências, pois o aprendiz não consegue avançar, sendo que a cada instante, também pode acontecer que uma decepção particular que faça surgir o ócio e

comprometa o todo, sendo que o principal ambiente de percepção dessa questão é a sala de aula, principalmente nas aulas de LI onde a significância das temáticas nem sempre desenvolve nos alunos a vontade, o desejo de aprender.

Dessa forma, quando ocorre a superação das barreiras, a superação dos limites de aprendizagem, que podem ser potencializados pelo uso de ferramentas como a internet, aplicativos e livros, ou pelo auxílio dos colegas e professores, ocorre uma aprendizagem singular, e a dificuldade pode ser entendida como o tempo necessário para que os signos permitam ser decifrados e o aprendizado ocorra.

3.9 As decepções

Na indagação sobre as decepções no processo de aprendizagem da LI, foi questionado frente aos entrevistados, como mesmo diante de auxílio e utilização dos vários recursos pedagógicos potencializadores, ainda há indivíduos que não conseguem aprender o inglês. Sobre essa questão Book enumerou que por experiência própria, não se acomoda e se condiciona a continuar na busca do constante aprendizado da LI, relatando que:

Qualquer coisa que se refere ao aprendizado da língua inglesa tem que fazer você sair da sua zona de conforto. Se eles (as pessoas) não saem, então não vão aprender, pois é necessário buscar muito mais do que é oferecido nas escolas.

No relato de Notebook notou-se que o entrevistado ressaltou que cada pessoa tem suas facilidades e dificuldades no processo de aprender, sendo que a questão do querer aprender é o principal diferencial. Para ele, barreiras existem em todo o processo de aprendizagem e não somente no inglês, assim, alguns elementos e situações podem dificultar e até impedir alguém de aprender. Em sua fala Notebook ressaltou:

Todo mundo, na verdade, tem facilidade de aprender algumas coisas e dificuldades de aprender outras. Então, para mim, quando eu me interessei pelo inglês, foi prático para mim. Não vou dizer

que foi fácil porque é um caminho de muito tempo que a gente vai percorrendo. Só que eu conheço pessoas que realmente têm dificuldade de ouvir e entender, e principalmente, na parte da pronúncia, então eu não sei te dizer qual é a maior dificuldade de uma pessoa que não consegue aprender inglês. É muito voltado também ao foco. Se a pessoa tiver interesse, eu acredito que seja assim. Tudo que a pessoa tem interesse em buscar, mesmo superando suas dificuldades de aprender a pessoa consegue. Mas sabemos também que há pessoas que quando encontram uma barreira diz que não conseguem e colocam na cabeça de que não conseguem. Mas eu acho que uma pessoa buscando um curso de qualidade ou professores capacitados de que vão procurar entender a melhor forma que a pessoa entenda para ela ensinar da forma que a pessoa consiga absorver mais. Eu acho que qualquer um conseguiria aprender a falar inglês. Não é impossível. Em alguns casos, de pessoas muito inteligentes, esforçadas, eu não consigo ver um motivo real, pode ser que o estresse, problemas pessoais atrapalhem. Mas, ao falar da minha experiência, você tem que buscar incluir o que você tá tentando estudar em seu dia a dia para não ser só uma coisa maçante você estar sentado estudando aquilo ali. Porque, assim você vai ler o vocabulário, você vai ouvir um CD, você vai ouvir o material. É tentar de uma forma mais leve incluir o inglês no seu cotidiano, ouvir uma música, tentar de alguma forma assistir a um filme, porque eu acho que é muito de seu cérebro se familiariza com as coisas que você busca aprender. Eu não tive a prática de estudar inglês por livros. O inglês foi se tornando comum pra mim assistindo às coisas e eu ouvia o que as pessoas estavam dizendo e entendia a legenda. Você consegue entender o sentido das coisas e eu aprendi dessa forma. Então eu acredito que uma pessoa como você falou que busque de todas as formas de entender e estudar. Além disso, ela tem que incluir a língua no dia a dia dela, de coisas que ela gosta de fazer em um momento de descontração que ela vai ouvir uma música ou assistir um filme, ela tentar incluir o inglês dessa forma.

Sobre a questão do não conseguir aprender Pen ressaltou um pensamento que se aproxima dos demais entrevistados, ao passo que relacionou a “falta de aprendizagem do inglês” à falta de motivação para a busca desse conhecimento, mas salientou que todos podem aprender a LI, desde que estejam focados nesse desejo. Segundo ele:

Eu creio que há alguns fatores para que ocorra isso. O primeiro, eu acredito que seja a falta de motivação do aluno, porque muitos deles não veem significado na língua inglesa e na escola. Então, o professor pode ser o melhor professor do mundo e tentar explicar. Mas se o aluno não está interessado, ele não vai aprender.

E no outro, pode ser alguma disfunção, uma má capacidade cognitiva, algum problema assim em que não coopere e também pode ser que o aluno não tenha um cronograma, não tenha... Ele quer algo “pronto” para ele seguir. Ele não consegue “ir atrás” da informação.

No entanto, acredito que todos podem aprender a língua inglesa, mas foco e determinação são necessários.

Sobre essa demanda da aprendizagem, existem indivíduos que não conseguem aprender o inglês, Pencil ao ser indagado, aponta que a falta de interesse, motivação e significância são os pontos principais, até porque a LI requer bastante foco. Nas suas palavras destacou-se que:

Por que algumas pessoas não aprendem inglês? Falta de interesse. Se o professor é organizado, então aí é falta de interesse do próprio aluno. Se tivesse interesse, aprenderia assim como qualquer outro ser humano. Acho que tudo parte da necessidade. Eu acho que eles julgam assim: – Eu não vou precisar usar a língua inglesa em nenhuma parte da minha vida, não vou sair do país então não preciso aprender. Aí o cérebro identifica isso como se fosse desnecessário e aí ele acaba perdendo o interesse por aquilo. E uma pessoa que tem o interesse de aprender, mas ela questiona o porquê de não aprender. No caso da pessoa que era “louca” para aprender violão, mas não aprendeu, o violão pode não ser o instrumento musical dela. Ela poderia achar que queria aprender violão, mas na verdade, ela se identifica mais com a guitarra que é parecida, por exemplo.

Então voltando para o aprendizado do inglês. Então, se a pessoa entrar num curso de inglês e não aprender, mesmo ficando o mesmo tempo que outra pessoa ficou e aprendeu, ela não aprende por achar aquilo maçante, entediante e talvez acaba desistindo, mesmo que ela continue tentando, ela não consegue absorver aquilo que ela está tentando aprender.

Esses pensamentos acima relevam que o aprendizado da LI, especialmente no ambiente escolar, requer mudança do processo de ensino e aprendizagem, para que os indivíduos vejam significado no que é proposto e assim tenham motivação para buscar esse conhecimento. Esse ideal, na luz do pensamento de Deleuze e Guattari (2003), mostra que a aprendizagem passa por um modelo não arbóreo do conhecimento, o rizoma, que propõe novos e heterogêneos caminhos, novas vias que rompem com o processo de aprendizagem atual.

Nesse sentido, o aprender não consiste na simples adaptação do aprendiz a um meio, mas requer a construção do próprio mundo, ou seja, o indivíduo só aprende num território, num espaço onde suas singularidades e heterogeneidades, coexistam e influenciem reciprocamente, promovendo assim a superação das barreiras de aprendizagem. Sobre essas dificuldades/barreiras de aprendizagem, Deleuze (2003) relata que é preciso vencer os obstáculos, pois a *Recherche* é ritmada não apenas pelos depósitos ou sedimentos da memória, mas pelas séries de decepções descontínuas e pelos meios postos em prática para superá-las em cada série. Assim, para o indivíduo potencializar o seu processo de aprendizagem é preciso aprender a abrir-se às multiplicidades que o atravessa. Ele precisa ultrapassar e ir além do saber ofertado.

3.10 A referência

Por fim, ter uma referência é basear-se na experiência e entusiasmo e se espelhar em quem o encoraja a seguir. Destarte, foi perguntado aos entrevistados quem os afetou mais no aprender ou o que os encorajou a continuar nesse processo, e o que incentivou o envolvimento deles com os estudos da LI. A resposta de Book sobre essa indagação foi a seguinte:

Eu tive dois professores. Um no ensino fundamental e um no ensino médio. O do ensino fundamental foi o que realmente me incentivou e me ensinou a base do inglês. O do ensino médio foi porque ele além de ser muito carismático e engraçado ele criava muitas dinâmicas em sala de aula que eram muito legais, ou seja,

ficou muito dinâmica a parte de aprender inglês. Então aí foi a parte que engatou mesmo.

Em seu relato, Book salientou a importância dos seus professores no ensino fundamental e médio, destacou como a LI foi ganhando significância em seu processo de aprendizagem escolar, e como essa aprendizagem base foi essencial para o desenvolvimento de toda sua motivação para aumentar seus conhecimentos em inglês.

No entanto, nas falas de Notebook, a referência aos professores da educação básica é bem menor que a indicada pelo entrevistado anterior, pois salienta-se que seu aprendizado em inglês foi realmente formalizado através do interesse pessoal. Em suas palavras relatou-se que:

No início, não. É como a gente estava conversando aqui antes, eu aprendi sozinha com o que eu buscava de música, texto ou qualquer coisa que eu tivesse pretensão, não especificamente de aprender inglês. Eu poderia estar tentando aprender outra coisa e me topava com um texto ou com alguma coisa em inglês que eu precisava entender. Era isso que me desafiava. Só que depois que eu passei do básico para o intermediário e tal que eu fui aprendendo, eu conheci um cara na internet de videoaulas. Ele acredita em uma forma diferente de ensinar inglês como eu estava falando sobre como eu não aprendi na escola, ele fala justamente como eu penso. Ele acredita que é assim que a pessoa aprende. Vai discutindo, buscando o texto, precisando entender e ouvir. Por causa das videoaulas dele, ele é uma pessoa que eu sigo até hoje. Ele faz desafios até pra quem já sabe. Joga palavras com pronúncias semelhantes. Ele é assim bem didático sobre inglês e como ele buscou aprender, eu me espelho nele porque ele também tinha um bloqueio disso e que ele não na época da escola e eu não conseguia entender e ele foi buscar o inglês da forma dele. Um professor na educação básica me marcou e te influenciou na sua maneira de entender no ensino fundamental que foi o professor Carlos. Não sei se especificamente porque ele dava aula de matemática, mas ele sempre foi um cara que admirei bastante. E o meu pai foi outro. Ele é professor e por mais que a gente seja muito cabeça dura assim, a gente nunca conseguiu estudar junto ele tem uma maneira legal de ensinar. Eu sempre fui assim muito sistemática em como eu gosto de aprender as coisas, então

eu sustento que como foi assim que me foi passado, é assim que aprende. E ele é um cara que gosta de levar as coisas do jeito mais fácil, tenta procurar caminhos alternativos pra ensinar. Hoje ele ensina da maneira como ele prefere passar o conteúdo dele e é uma pessoa que eu gosto muito e admiro.

Diante desse pensamento, nota-se que Notebook desenvolveu seu próprio caminho para aprender inglês, ele se desterritorializou do ambiente em que não conseguia aprender inglês e se reterritorializou para um espaço individual e singular, onde podia assimilar os conhecimentos que lhes eram necessários. Sobre essa questão Deleuze e Guattari (2003), relata que quando um aprendiz deixa por opção ou por obrigação o território já conhecido de aprendizagem, ele se desloca para outro lugar, para outra possibilidade de aprender e experimenta, ao final dessa busca, uma reterritorialização, onde pode promover a busca pelo que lhe interessa pelo seu desejo.

Na fala de Pen sobre as referências que marcaram o processo de aprendizagem da LI no ensino básico, o entrevistado denotou momentos que mudaram seu pensamento sobre o inglês e que lhe deram motivação para buscar esse conhecimento.

Eu me lembro de dois casos que me marcaram sobre o estudo de Língua Inglesa em sala de aula. Quando eu estava na quarta série (atual quinto ano), uma professora de Língua Inglesa, a qual eu me esqueci do seu nome, corrigiu a pronúncia, eu não me recordo se foi de um aluno ou se foi minha, sobre maçã porque até então todos nós vínhamos “aprendendo” que o correto seria falar “êi-pôu”. Então foi dito em sala de aula “êi-pôu” e ela imediatamente nos corrigiu, dizendo que o correto não era “êi-pôu” e sim, “é-pôu”. Isso foi o que começou a focar em mim a parte da pronúncia a qual eu foco muito, muito, muito... Eu tenho essa noção de que não importa a gramática se eu não sei a pronúncia. Eu levo os dois juntamente. Eu não estudo somente um. O outro caso foi na oitava série (atual nono ano). Uma professora chamada Márcia que sabendo do meu conhecimento em inglês na época, ela me incentivava, ia às escolas que tinha um movimento de trazer os alunos para a escola. Ela me levava para falar inglês para os

alunos para eles verem a minha capacidade e também do ensino dela que era muito bom. Então, isso despertava em mim... – nossa! – eu consigo! – estou aprendendo! – os professores estão vendo isso! – estou conseguindo! E essa mesma professora da oitava série, a Márcia. Ela sabendo disso, ela deixou em minhas mãos a tarefa de organizar um teatro com as falas em inglês. Então, eu achei muita responsabilidade e no final, deu tudo certo. Todos os alunos falando em inglês! Todas as falas! É claro que alguns alunos acabavam errando porque era um idioma que eles não tinham tanto conhecimento, tinham dificuldade. E era função MINHA ajuda-los durante as falas quando elas ficavam meio “mudos”, gaguejando, eu acabava ajudando, eu acabava falando com a minha fala para não ficar tão monótona a peça. Isso foi o que acabou dinamizando e a peça saindo tudo, tudo... o máximo possível... boa.

Esses momentos de superação, citados por Pen são essenciais no processo de aprendizagem. Segundo Deleuze e Guattari (2003), viver de forma ativa, desafiando o estranho, buscando revelar os agenciamentos que formam, promovem o surgimento da capacidade de construir novos mundos, e dessa forma criar maneiras diferentes de encarar o mundo, sendo essa ação uma ampliação da singularidade, onde o processo de aprendizagem, na busca por novas maneiras de aprender faz novas conexões entre o saber e a prática.

Assim, retornamos ao conceito de territórios de Deleuze e Guattari (2003), pois um processo de aprendizagem que experimenta novas desterritorialidades permite a descoberta de novas maneiras de aprender ou de construir o conhecimento. Em relação ao relato de Pencil sobre a referência de quem mais afetou mais no aprender e no desenvolvimento dos estudos da LI, ele apresentou a figura de um professor, que com suas aulas promoveram o gosto pela disciplina e posteriormente pelo idioma inglês. Em sua fala Pencil destacou que:

Eu tinha um professor que me incentivou bastante no ensino fundamental, que foi Ronivaldo Dias (Professor Rony). Eu tenho pra mim que ele é uma pessoa que sabe bastante, pois foi gratificado pela condição de pratica da língua inglesa quando

morou fora do Brasil, e eu me identifiquei bastante também com o método de ensino dele que privilegiava a oralidade e não somente a gramática.

Na fala de Pencil, enaltece-se a figura, a referência de um professor no processo de aprendizagem do inglês na educação básica, dando suporte ao pensamento de importância do docente no processo de ensino e aprendizagem, pois ele é essencial para dar significância ao que é trabalhado em sala de aula, motivando o aluno para assimilar o conhecimento.

Diante de praticamente todas as falas, o papel do professor é enaltificado na aprendizagem da LI. Sobre essa questão Gallo (2012) em seu texto *As múltiplas dimensões do aprender* e ao regressamos aos signos do aprender é sinalizado que é tarefa primeira do professor ensinar, emitir signos, sem que tenhamos o controle em relação ao que será feito com eles, por aqueles que os encontrarem. Dessa forma, esse autor expõe que o professor deve se desapegar da vontade de controlar o aprendizado de cada aluno, pois uma vez que emitidos os signos, ao incentivar os alunos a aprender, abrimos o caminho, que será trilhado por cada aluno que escolherá, inventará e trilhará em sua singularidade.

Enfim, esse ideal encontra consonância em Deleuze (2003), quando ele ressalta que ninguém sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, ou mesmo que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado, visto que nunca aprendemos nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam, pois o signo emitido implica em si a heterogeneidade como relação. Assim, nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.

Considerações finais

O processo de aprendizagem da LI é fundamental para os caminhos trilhados pelos Brasil nos últimos anos, pois em quaisquer das esferas, econômica, política, social ou cultural, principalmente pelo

processo de globalização é necessário o idioma para as comunicações, tanto que os novos documentos educacionais, como a BNCC, já trata da formação de um cidadão falante da LI, dentro da formação educacional pretendida na educação básica.

Nesse contexto, ao analisar indivíduos que falam inglês sem passar por um curso de idiomas, nota-se que sua aprendizagem não decorreu do processo de ensino e aprendizagem dentro de unidades escolares da educação básica, mas fora desse ambiente, mediante uma aprendizagem singular, utilizando ferramentas variadas para aquisição desse conhecimento, tais como jogos, músicas, filmes e situações que usam a LI como base.

Cabe destacar também, que esse trabalho não pretendeu buscar ou criar uma fórmula para a aprendizagem da LI no espaço escolar, mas apresentar a identificação das singularidades nos estilos de aprendizagem e as heterogeneidades que potencializam o aprender do inglês que ocorrem fora das unidades de ensino, permitindo a partir daí, apresentar contribuições significativas que possibilitariam criar ações, estratégias e metodologias para potencializar o aprendizado do inglês.

Na busca pelas respostas às indagações propostas, diante dos estudos realizados nesse trabalho, percebe-se que em muitos momentos ocorrem erros e acertos dos pesquisadores. No entanto, a questão mais significativa desses desencontros e corroborações diante dos resultados obtidos é o fato de saber que existem indivíduos buscando apresentar uma contribuição singular para essa área, gerando conhecimentos e desejos que podem promover o desenvolvimento de um trabalho mais significativo para a educação.

Ao investigar como os sujeitos da pesquisa aprendem e mantiveram o desejo de aprender, observaram-se nesse estudo as demandas quem envolvem esse processo, principalmente pela existência de uma cultura educacional que ainda prende o conhecimento entre os papéis do professor que ensina e do aluno que aprende. Porém, tomando como base os estudos de Deleuze (2003), principal autor dentro do aporte teórico utilizado na pesquisa, nota-se que não existe uma forma de aprender,

pois a aprendizagem é resultado do encontro com os signos e não pela assimilação de conteúdos, o pensamento contradiz com os moldes aplicados atualmente em praticamente todos os meios escolares, moldes esses que não estão conseguindo dar conta do processo de aprendizagem necessário para os alunos chegarem aos conhecimentos essenciais, principalmente na LI.

Assim, esse trabalho permite perceber a necessidade de mudança no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na questão da posse e transmissão do conhecimento. Nessa ideia, não se pretende apontar que o docente não deva ter seu papel de mediador do conhecimento na sala de aula, mas que ele possa desempenhar a docência da melhor forma possível, entendendo que o aprendizado, como ressalta Deleuze (2003), é rizomático, heterogêneo e imanente, que ele não tem fórmulas ou estilos específicos, podendo ser encontrados em outros territórios, pois o conhecimento sofre ações nos campos cultural, social, religioso, político e econômico, sendo diretamente influenciado pelo ambiente externo.

Portanto, ao final deste trabalho, aponta-se que os indivíduos participantes desta pesquisa, em suas singularidades quanto à forma de aprender, atingiram autonomia considerável em relação à aprendizagem da LI, sem ter como base o aprendizado dentro das unidades escolares, ou seja, o trabalho docente desenvolvido no ambiente escolar não fornece garantias aos alunos que eles aprendam esse idioma com o uso das metodologias, ações e estratégias utilizadas atualmente. Afirmamos isso com base nos relatos dos pesquisados, e se observa que as várias estratégias adotadas hoje nas escolas de ensino básico não conseguem garantir o aprendizado da LI, pois não acrescentam significativas contribuições para que os aprendizes se encontrem com os signos do aprender e potencializem seus respectivos processos de aprendizagem.

A análise dos relatos permite perceber que o durante aprendizado da LI, os indivíduos sempre passaram por decepções, sendo esse um momento especial no processo de aprendizagem, pois essas barreiras puderam potencializar os desejos de cada um e mostrar que não existem limites do próprio saber, sendo esses aspectos singulares em

seus processos de aprendizagem. Essas barreiras foram superadas pelo notório processo de desterritorialização desses sujeitos em relação ao território de aprendizagem do ambiente escolar, pois eles tiveram que (re)construir outras conexões para viabilizar sua aprendizagem da LI, utilizando ferramentas como internet, músicas e jogos, criando assim uma reterritorialização do seu saber.

Essa experimentação diferenciada de outros territórios permitiram aos indivíduos participantes desta pesquisa a descoberta e potencialização de seus respectivos processos de aprendizagem da LI, fato que somado aos seus desejos futuros profissionais e pessoais, possibilitaram aos entrevistados aumentar consideravelmente a significância desses conhecimentos em sua vida. Assim, pode-se enumerar que essas singularidades potencializam de forma ímpar o sentido de aprender dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Referências

- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Great Britain: Multilingual Matters, 2001.
- BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CANAGARAJAH, S. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. *TESOL*, v. 5, n. 4, p. 767-785, Dec. 2014.

COSTA, Giselda dos Santos. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino: aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Letras) – UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Recife, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição*. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Tradução: Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1997a. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1997b. v. 5.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição*. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

GALLO, S. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 229-244, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. In: COEB – CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC,

2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf
Acesso em: 27 de junho de 2018.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, J. É possível aprender inglês na escola regular? São José dos Campos, SP: Planeta Educação, 30 de junho de 2016.
Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2813> Acesso em: 27 jun. 2018.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PONTES, Vanessa F.; DAVEL, Marcos, A. N. O Inglês na Educação Básica: um desafio para o professor. *Revista X*, Curitiba: UFPR, v. 1, 2016.

Capítulo 4

Provocações acerca do ensino de Filosofia: uma perspectiva rizomática para além do currículo

*Valquíria Dias de Almeida
Luiz Artur dos Santos Cestari*

Introdução

Desde a antiguidade, as filosofias têm sido construídas pelos filósofos numa relação muito próxima com a interpretação que eles fazem dos aspectos que influenciavam suas formas de vida, de modo que a produção deste saber não se dava distante de como eles viviam em sociedade. Por exemplo, Pierre Hadot (2008) nos mostrou em seus estudos sobre filosofia antiga que assumir uma perspectiva ou um movimento filosófico, seja ele platônico, aristotélico, estoico, epicurista, implica em admitir os mesmos pressupostos em seu modo de vida, ou seja, não podemos ser platônicos se não admitimos a cisão provocada pelo julgamento de Sócrates na vida de Platão que o levou a valorizar bem mais o mundo das ideias do que o mundo sensível, opondo a episteme à doxa.

Ao longo do século XX, a entrada da filosofia como um saber do currículo escolar tem propiciado a constituição de sua imagem como dogmática tendo em vista a proliferação de práticas educativas que ensinam uma percepção deste saber como algo distante da vida e sem

implicação direta para a vida dos alunos, tendo como consequência disso o problema da utilidade da permanência deste saber no currículo. Por isso que pretendemos neste trabalho apresentar provocações acerca da relação entre o que se denomina de utilidade da filosofia e a forma como ela aparece no currículo de escolas do ensino médio, tomando como referência a sua inserção no currículo do curso de Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Vitória da Conquista.

Para realização deste estudo, tomamos como base o entendimento do ensino de filosofia numa perspectiva rizomática por meio da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari que enseja uma compreensão criativa deste saber e que nos permite pensar e fazer filosofia para além da interpretação textual.

Afinal, o que é a Filosofia?

Adotando a mesma atitude que está intrinsecamente ligada à Filosofia, que é o fato de questionar, surge a pergunta: Afinal, o que é a filosofia? O que é o conhecimento filosófico? O que diferencia o conhecimento filosófico dos demais tipos de conhecimentos?

Embora tardiamente, vale lembrar que tais questionamentos aparecem no cenário de discussões filosóficas com considerável disposição e serenidade no século XX. Heidegger (1956), por exemplo, aborda profundamente tais questionamentos em sua obra *Que é isso a filosofia?*, definindo-a como um tema extremamente vasto e indeterminado, que por se caracterizar como indeterminado, pode assim ser tratado por diversas maneiras e inúmeros pontos de vistas, no entanto, de acordo com seu pensamento, é necessário direcionar quais diálogos vamos interpretar, no intuito de não nos perdermos na empreitada. Heidegger questiona ainda se seremos capazes de encontrar um caminho que responda tal questionamento. Pierre Hadot, por sua vez, defende uma aproximação da filosofia com a vida, e que essa aproximação seja atrelada à sua história, mas não exclusivamente a ela. Para Foucault, a filosofia deve ser um

instrumento de permanente problematização do que acontece com cada um de nós. Deleuze e Guattari (1995), em sua obra *O que é a filosofia?*, a define, fundamentalmente, como criação de conceitos. A origem do termo “Filosofia” é atribuída ao filósofo Pitágoras que significa “amante da sabedoria”. Insistia Pitágoras que sua sabedoria consistia unicamente em reconhecer sua ignorância, não devendo, portanto, ser chamado de “sábio”, mas apenas de “amante da sabedoria” (EWING, 1984, p. 11).

Desvendar o que é a Filosofia não é algo relativamente fácil tendo em vista que todo o arcabouço teórico e histórico envolvido na questão é extremamente vasto e com inúmeras definições, o que torna a tarefa de se compreender o que seja a filosofia uma expedição mais árdua no anseio por tal resposta.

Chama-nos a atenção algumas definições que a filósofa Marilena Chauí atribui à Filosofia em seu livro *Convite à filosofia*. A primeira definição que vemos neste é a de Filosofia como, visão de mundo: “[...] essa é uma definição ampla e muito vaga, que não permite distinguir o conhecimento filosófico de outros conhecimentos” (CHAUÍ, 2000, p. 14). Nesta perspectiva, encontra-se presente a inclinação de se reduzir a filosofia apenas a um conhecimento a mais, junto a tantos outros existentes.

Ainda sobre essa mesma questão Chauí (2000, p. 18) nos revela a opinião de Espinosa o qual defende que “A Filosofia é um caminho árduo e difícil, mas que pode ser percorrido por todos, se desejarem a liberdade e a felicidade”. Ante o exposto, percebemos que a Filosofia se constitui sim num caminho árduo e difícil, porém, os resultados obtidos nessa caminhada são extremamente proveitosos e necessários para o homem. A Filosofia tem em si a capacidade de fomentar e aprimorar o trabalho do pensar, do refletir, do raciocinar e, desse modo, desenvolve nos sujeitos o senso crítico tão necessário para se viver em sociedade.

Nessa mesma perspectiva nos diz Luckesi (1994, p. 22):

[...] a filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido e um significado compreensivo”.
Todavia o autor ainda nos chama a atenção que a Filosofia é um

“corpo de conhecimento”; em Filosofia, corpo de conhecimentos significa um conjunto coerente e organizado de entendimentos sobre a realidade. “[...] desse modo, a Filosofia é corpo de entendimentos que compreende e direciona a existência humana em suas mais variadas dimensões.

Sedentos por mais definições e conceituações, nos dedicamos a compreender a proposta e acepção do que é a filosofia desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995), naquele que veio a se tornar um dos livros mais importantes sobre o assunto *O que é a Filosofia?*. Para nos direcionarmos de forma mais coesa sobre os temas e conceitos abordados no livro, nos embasaremos também nas perspectivas interpretativas de Sílvia Gallo (2017), produzidas em seu livro *Deleuze e a Educação*, obra na qual o autor versa sobre aspectos da filosofia de Deleuze e Guattari (1995) e tenta aproximá-la de uma vertente educacional.

Logo de início, os autores Deleuze e Guattari (1995) já nos direcionam sobre a tese central para a resposta “o que é a Filosofia?”. Para eles “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (p. 8). Temos aqui um importante elemento da filosofia Deleuziana, a noção de “conceitos”. E o que vem a ser na Filosofia de Deleuze sobre os “conceitos”? Antes de adentrar na definição do termo, Deleuze (1995) nos leva a outra importante decisão, de que a Filosofia necessita ser formulada “entre amigos”. E quem seriam esses amigos? Para o autor seria uma espécie de personagem. Os “conceitos” necessitam de personagens conceituais que contribuam para a sua definição. Amigo é um desses personagens, os quais testemunharam a favor de uma origem e do nascimento da Filosofia.

Nessa perspectiva, eles os autores afirmam:

As outras civilizações tinham Sábios, mas os gregos apresentam esses ‘amigos’ que não são simplesmente Sábios mais modestos. Seriam os Gregos que teriam sancionado a morte do Sábio, e o teriam substituído pelos filósofos, os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

Para Deleuze e Guattari (1995) o “amigo” é um “personagem conceitual” que vem a contribuir em sua filosofia para a definição de conceitos. É a forma que os autores leem e interpretam a figura do filósofo, como sendo este um personagem que está em busca constante pela sabedoria, que procura criar e pensar conceitos. Nesta definição, podemos notar que o filósofo se diferencia dos Sábios antigos que, em sua busca pelo conhecimento, o desenvolvia por figura e por imagens. Ao definir o filósofo como “amigo de conceitos”, Deleuze e Guattari (1995) admite e nos mostra que a tarefa da Filosofia é extremamente criativa. Para ele, o Filósofo e os conceitos estão alinhados da seguinte forma:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar conceitos* [...]. Criar conceitos sempre novos, é o objetivo da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...]. Que valeria um filósofo no qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13-14, grifo dos autores).

Esta noção deferida por Deleuze e Guattari (1995) se difere e muito das noções de Filosofia propagada por outros autores. Para eles, a Filosofia é ação criativa de conceitos, pois esta não pode se posicionar de forma indiferente frente ao mundo, pelo contrário, criar conceitos é intervir no mundo. Segundo Gallo (2017, p. 35), “O golpe que Deleuze e Guattari desferem contra as noções correntes de filosofia é certeiro. A filosofia tem uma ação criadora de conceitos e não é uma mera passividade frente ao mundo”. Para Deleuze e Guattari (1995) o conceito é a ferramenta que permite ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Os conceitos podem ainda se tornar armas nas mãos dos filósofos na realização da crítica ao mundo e no processo de formulação e construção de outros mundos, desta forma, o conceito será sempre uma intervenção no mundo, seja com o objetivo de conservá-lo ou de modificá-lo.

Deleuze e Guattari (1995) antes de chegarem à definição final do que sejam os conceitos, ainda refletem a respeito de outras questões pertinentes acerca da natureza da Filosofia. Para eles, a filosofia não pode ser vista nem como contemplação, reflexão ou comunicação. O que se difere especialmente da perspectiva de Marilena Chauí (2000, p. 17) que compreende a Filosofia como sendo reflexão: “[...] a filosofia não é uma ciência: é uma reflexão sobre os procedimentos e conceitos científicos. Não é religião: é uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas”.

Para Deleuze e Guattari (1995), a Filosofia não é contemplação, pois contemplar não é criar e nada tem a ver com a criação dos conceitos. Muito menos a filosofia é comunicação, já que a comunicação pode visar apenas e exclusivamente o consenso, e não o conceito, uma vez que os conceitos, na maioria das vezes, são mais dissensos do que consensos. Diferentemente do que defende Chauí (2000), para Deleuze e Guattari (1995), a Filosofia não é reflexão, pois, a reflexão não é um ato particular da atividade filosófica, qualquer um e não somente o filósofo pode refletir sobre qualquer coisa.

Para Deleuze e Guattari a filosofia:

Não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela arte de reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornem então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14).

Dessa forma, não podemos assimilar ou identificar a filosofia com nenhuma dessas três atitudes: a contemplação, reflexão ou comunicação, pois, nenhuma delas são explícitas da filosofia. Elas não são entendidas por Deleuze e Guattari (1995) como disciplinas e sim como máquinas de constituição de Universais em todas as disciplinas. Para o autor é próprio da filosofia a elaboração de conceitos que, em seu cerne, permitem a

contemplação, reflexão e a comunicação. Contemplamos, refletimos e comunicamos sobre os conceitos no desenvolvimento deste processo. Então, se na perspectiva de Deleuze e Guattari o ato filosófico versa sobre a criação de conceitos chegamos, aqui, na pergunta que necessita de resposta: O que é um conceito?

A questão do conceito ao longo da história da filosofia vem sendo tomado como um dado, algo que já estava presente e que não necessitava de explicação. No livro *O que é a filosofia?* Última e uma das grandes obras de Deleuze em parceria com Guattari, publicada em 1991, os autores realizam uma grande análise do que é um conceito, as condições para se ter um conceito e quais as possibilidades de sua produção. Dito isso, trataremos de expor aqui cada um desses elementos de acordo com a filosofia deleuzo-guattarina de conceitos.

Na perspectiva dos autores, todo conceito é assinado, e cada vez que um filósofo cria um conceito ou dá ressignificação a um termo linguístico com um sentido propriamente seu, ele está assinando seu conceito. Platão, em sua filosofia com o conceito de ideia e Sartre com o conceito de o nada, são exemplos claros de filósofos que assinaram seus conceitos; intrínsecos a essa assinatura encontramos o estilo do autor, a forma que cada um possui de pensar e escrever suas obras.

Não existem conceitos simples, os conceitos são pautados na multiplicidade,

Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceitos de um só componente: mesmo primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia ‘começa’ possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar um ponto de vista ou razão (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23).

Do mesmo modo que os conceitos são múltiplos sendo, no mínimo, duplos ou triplos, eles não possuem todos os componentes, caso contrário tudo seria um caos. Todo conceito deriva de problema. Um problema

deve ser conduzido pelo filósofo para que daí seja posta a possibilidade de criação de novos conceitos. Um conceito, segundo Deleuze, nunca é criado do nada; ele sempre terá seu ponto de partida, seu cunho principal. Cada conceito possui, assim, a sua história, os conceitos remetem tanto aos filósofos que os assinam como a outros filósofos, sendo assim assimilados, recortados e compartilhados.

A história dos conceitos não se realiza de forma linear, ela é contrária a isso, realiza-se do cruzamento, de idas e vindas, uma história em total zigue-zague. O conceito se alimenta não exclusivamente da Filosofia, mas também de outras formas de abordagem do mundo, tais como a ciência e as artes.

Desse modo, podemos perceber que na perspectiva filosófica de Deleuze, o conceito é uma entidade exclusiva da Filosofia; a ciência e a arte também são vistas por ele como potências criadoras, mas criadoras de outras coisas e não de conceitos.

O retorno da filosofia à estrutura curricular das escolas brasileiras e as implicações no seu ensino

Depois de trinta e sete anos fora da matriz curricular das escolas de ensino Médio, em nosso país, eis que a filosofia retorna como disciplina obrigatória. Isto, porém, não solucionou os problemas gerados por sua retirada e nem trouxe soluções para os problemas encontrados na sua efetivação no novo contexto escolar vigente em nosso país. Um dos problemas acarretados pela retirada da filosofia e de demais disciplinas “humanistas” efetuadas no período da ditadura foi a precária formação crítica e social dos jovens. Sobre esse fato se posiciona Pegoraro:

Hoje, os jovens têm dificuldades em raciocinar, em expor seu pensamento, mas não atribuo isso apenas à falta do ensino de Filosofia. É claro que influenciou, mas é bom lembrar que, nos últimos 20 anos, todo processo educacional do país foi esmagado [...]. O movimento de repressão cultural impediu o desenvolvimento do raciocínio e da crítica no país. (PEGORARO, 1986, p. 9).

De fato atribuir toda a responsabilidade das lacunas existentes no processo de carência de criticidade e raciocínio dos jovens à filosofia seria como colocá-la dentro de um patamar utilitarista, no entanto, não podemos nos abster da falta que a mesma fez durante anos no desenvolvimento de jovens mais críticos, reflexivos e éticos e o quanto pouca presença de disciplinas de cunho humanista contribuiu para o empobrecimento não apenas do conhecimento filosófico de várias gerações, mas também da sua formação cultural e social. Com relação a esse posicionamento, nos diz Ávila (1986, p. 48):

[...] a partir de 1971, o desaparecimento progressivo da filosofia contribuiu para o empobrecimento da formação cultural da juventude, a diminuição de sua capacidade e visão global dos problemas, constituindo-se numa das maiores limitações de nosso sistema educacional.

Essa limitação teve como resultado a impossibilidade de grande parcela de uma geração, em consequência de fatos históricos e tecnicistas, de terem acesso à filosofia bem como outras matérias de caráter humanista e aos seus conhecimentos, deixando ao longo da história dessa geração uma lacuna a ser preenchida. Outra parcela dessa geração, no entanto, mesmo com a proibição de se estudar filosofia ou outras matérias de cunho humanístico, buscou através de leituras e do convívio com intelectuais ao longo desses anos preencherem a ausência dessas matérias, fomentando, assim, os seus anseios pelos diferentes tipos de saber independentemente de proibições ou não.

Outro aspecto importante e preocupante relacionado ao retorno da disciplina de filosofia no ensino médio refere-se à ausência de profissionais habilitados a lecionarem essa disciplina, o que faz com que a escola, em seus acordos internos, destine professores de outras áreas do conhecimento para lecionarem tal disciplina, aumentando com isso a lacuna existente entre o ensino de filosofia e as novas perspectivas educacionais.

Outra dificuldade a ser superada é o fato de muitos ainda verem a filosofia como um conhecimento que não deve ser valorizado, instaurando

um preconceito em relação às suas atribuições; pois muitos a entendem como algo que trata apenas de opiniões vagas, fantasiosa, estritamente teórica, ou ainda como um saber integralmente inútil. Sobre essa situação assim se pronunciou o núcleo regional da SEAF-RS:

[...] a filosofia tornou-se completamente desconhecida pelas novas gerações e considerada como uma forma de conhecimento ultrapassada, antiga, irreal, sem ter nada a ver com o ensino ‘moderno’, atual, ‘pragmático’, ‘produtivo’ etc. (SEAF, 1978, p. 12).

Pelo que vemos pejorativamente a filosofia no atual contexto contemporâneo educacional ocupa o papel de conhecimento inútil, desnecessário e sem validade na visão de alguns membros das novas gerações, este fato só vem a somar aos inúmeros desafios a serem enfrentados pela filosofia no seu retorno ao ensino médio.

Vemo-nos agora com o desafio de que se faça compreender, para essas novas gerações, que o conhecimento filosófico é sim de suma importância na sua formação e que segundo ele não se trata de algo inútil. Junto a isso, acrescenta-se o desafio de se desenvolver o conhecimento filosófico aliado às novas tecnologias educacionais e pedagógicas, sem deixar que ele se torne instrumento meramente ilustrativo do abismo educacional que se encontra a educação brasileira.

Como bem nos diz Luckesi,

As relações entre Educação e Filosofia parecem ser quase “naturais”. Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que é, e como devem ser o desenvolver destes jovens e está sociedade. (LUCKESI, 1994, p. 31).

Em suma, a filosofia e a educação sempre estiveram associadas uma a outra, pois a filosofia mesmo que de forma camuflada, nunca deixou de estar presente na educação, dando-lhe direcionamento por meio de suas conjecturas filosóficas. Cabe agora a filosofia e aos profissionais do ensino de filosofia neste momento tão importante, estreitar ainda mais esses

laços na busca de um bem maior, a educação e a formação de cidadãos mais éticos e de fato, capazes de criticar as amarras, pelas quais vivemos nessa sociedade tão capitalista e utilitarista.

O currículo além do que é posto e suas possibilidades de rizomas: análise do currículo do curso de eletromecânica do Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA)

O embasamento para os pressupostos utilizados por nós ao longo da análise do currículo do curso de eletromecânica, centram-se nas perspectivas teóricas dos autores pós-estruturalistas. É sabido que, embora de modo geral o movimento tenha como referência autores franceses, o pós-estruturalismo é tido por muitos autores como uma categoria descritiva concebida nas universidades estadunidenses. Tratando-se de uma categoria demasiadamente ambígua e, por muitos indefinida, tendo como uma de suas atribuições, a classificação de um número bastante variável de autores e teorias.

De modo invariável a lista inclui, Foucault e Derrida, em outras listas temos a presença de autores também importantes como: Deleuze, Guattari, Lacan, Kristeva entre outros. De forma variável também temos a genealogia que lhe é definida. Muitos atribuem a Saussure e ao próprio estruturalismo, outros, no entanto, remetem a Nietzsche e Heidegger. Sendo remetido a esses dois últimos autores, o pós-estruturalismo se configura, além de uma reação ao estruturalismo, como também de sobremaneira uma rejeição à dialética tanto marxista quanto a hegeliana.

Os autores pós-estruturalista não escreveram propriamente sobre educação ou muito menos sobre uma teorização do currículo; o movimento de tentar aproximar e dialogar com as teorias desenvolvidas por esses autores vem sendo desenvolvido ao longo dos anos por autores como Cherryholmes, estudioso estadunidense considerado um dos primeiros a desenvolver uma perspectiva curricular centrada no pós-estruturalismo e Thomas Popkewitz que há alguns anos vem desenvolvendo uma análise do currículo centrada nas concepções teóricas de Foucault. Estes são importantes representantes desse movimento de aproximação. No Brasil

temos, Tomaz Tadeu da Silva e Silvio Gallo, entre outros buscam, através de uma noção pós-estruturalista, compreender as nuances do cenário educacional e tudo que envolve esse universo.

Outro autor que poderia contribuir para com o exercício de aproximação do pós-estruturalismo com o currículo é Derrida. Através de suas perspectivas, o currículo em viés de análise dentro de uma visão pós-estruturalista, questionaria “[...] os significados dos transcendentais, ligados à religião, à pátria, à política, à ciência, que povoam o currículo. Uma perspectiva pós-estruturalista buscaria perguntar: onde, quando e por quem foram inventados”? (SILVA, 2010, p. 124).

Nesta perspectiva, tomando como base e nos centrando nas teorias dos autores também pós-estruturalistas, Deleuze e Guattari (1995), nos propomos a analisar o currículo do curso de Eletromecânica, turma de 4º ano, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia *campus* Vitória da Conquista. Para tanto optamos por analisar de maneira geral os componentes curriculares oferecidos para a turma ao longo dos seus quatro anos de curso, com enfoque no componente curricular Filosofia, sua carga horária, consequências da organização curricular no que se refere ao ensino de filosofia e como podemos nos guiar através do conceito de rizoma desenvolvido por Deleuze para o entendimento e direcionamento destas questões e de que modo podemos construir linhas de fugas para os problemas que se apresentam.

No entanto, antes mesmo de prosseguirmos com essa excursão, se faz de extrema importância delimitar os motivos e as razões que nos guiou até essa tarefa. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, nos encontramos diante da oportunidade de lidar com as nossas inquietações acerca do currículo e sua formulação. Essas inquietações possuem pontos específicos, tais como: De que forma entender e aceitar em nossas escolas um currículo que se instala e é elaborado de cima para baixo? E isso se dá, muitas vezes, por profissionais que nem pertencem ao meio educacional. Como trabalhar em nossa prática diária dentro de sala de aula com um currículo imposto em meio à coexistência de um currículo oculto? Currículo oculto esse que na maioria das vezes atende de forma

mais coesa à realidade escolar dos indivíduos. Como vencer e ultrapassar a falta de neutralidade do currículo imposto, que representa e reproduz ideologias e políticas dominantes?

Tantas inquietações nos levaram a buscar respostas e amparo teórico e, de encontro com Deleuze e Guattari (2010), pudemos encontrar mais que teorias e respostas a essas inquietações, pudemos de fato entender que além de compreendê-las e lutar contra elas, poderíamos criar linhas de fugas e construir novos conceitos.

A temática da educação não é tratada de forma específica por Deleuze e Guattari (2010) em suas obras ou teorias. Esse exercício vem sendo elaborado por diversos autores, como Silvio Gallo (2017) ao longo dos anos, em uma tentativa de estabelecer uma linha interpretativa entre a educação e as teorias desses autores. Buscamos neste momento estabelecer uma análise do currículo do curso de Eletromecânica através das concepções teóricas desses autores.

O livro *Mil Platôs*, foi escrito por Deleuze e Guattari (1995) com a preocupação e o intuito de discutir e elaborar formulações sobre a construção de conceitos que fossem capazes de pensar a nossa contemporaneidade. De acordo com os autores, esses fatores importariam mais do que simplesmente realizar uma crítica a mesma. Para eles, esse projeto se coloca em uma esfera constitutiva. Na tentativa de se criar algo diferente e de se construir um pensamento fundado na multiplicidade no que os autores elaboram neste livro propostas concretas sobre o pensamento e não somente a realização de uma crítica a psicanálise, como fizeram anteriormente em *O Ante-Édipo*, em *Mil Platôs* os autores se propuseram a ir além. O rizoma é um conceito criado por Deleuze e Guattari (2004), com o intuito de representar, de forma metafórica, como para eles se desenvolve e se constitui a estrutura do conhecimento. Dessa forma, buscamos estabelecer nossa análise por questões que permeiam a criação do curso de Eletromecânica, carga horária da disciplina de Filosofia, conteúdos e linhas de fuga para os problemas encontrados.

No plano de curso do curso Técnico em Eletromecânica e no site do IFBA nos deparamos com a seguinte definição para a relevância de

sua existência no *campus*: De acordo com o artigo intitulado “História do IFBA”,¹ do Instituto: o *campus* de Vitória da Conquista foi criado em 1994 com a finalidade de levar ao interior da Bahia um ensino de qualidade, favorecendo os anseios de realização e progresso da região sudoeste do Estado, tornando-a um polo de tecnologia apta para atrair novos investimentos e ampliando seu grau de desenvolvimento.

Em 1996, nesse *campus*, entrou em funcionamento o curso Técnico em Eletromecânica nas modalidades do Ensino Médio e Especial (pós-Segundo Grau), objetivando suprir a falta de profissionais especializados nas áreas de Eletricidade e Mecânica para atuar nos setores industrial e de prestação de serviços. Em 2002, estes cursos foram revistos e atualizados a fim de atender às exigências educacionais e industriais locais. Com isso, o *campus* passou a oferecer o Curso Técnico em Eletromecânica apenas na modalidade Subsequente (pós-Médio).

Com esses argumentos temos justificado a criação e implementação do curso técnico de Eletromecânica no *campus* do IFBA de Vitória da Conquista. No entanto, tais justificativas nos direcionam aos seguintes questionamentos: O curso foi implantado para atender a uma necessidade local e industrial. Mas, de que forma ele se organiza em sua estrutura curricular para dar conta dessas demandas? No capítulo 4, do projeto e plano de curso do curso de Eletromecânica, encontramos o capítulo intitulado “Organização Curricular” que nos orientou em nossas análises sobre o currículo do curso. A organização curricular do curso de Técnico em Eletromecânica é estruturada de maneira que privilegie tanto as disciplinas de cunho técnico como às fundamentais e específicas na formação geral dos educandos, no entanto, vemos, nas análises a seguir, que essa organização fica aquém da proposta inicial, prescrita no documento no que se refere à carga horária da disciplina de Filosofia.

Ao ingressar no curso de Eletromecânica o aluno cumprirá a carga horária distribuída da seguinte forma:

¹ Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/historico/memorial/historia-do-ifba/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Quadro 1 – Carga horária do curso de eletromecânica

Eletromecânica	Carga Horária
1º ano de curso	820 horas
2º ano de curso	870 horas
3º ano de curso	900 horas
4º ano de curso	660 horas + 360 horas de prática profissional

Fonte: Projeto do plano de curso.

Após a estruturação de carga horária geral do curso, o documento nos norteia para a distribuição de disciplinas por ano e qual sua carga horária semanal. A disciplina de Filosofia nosso foco de análise, encontra-se ofertada da seguinte maneira:

Quadro 2 – Carga horária da disciplina de filosofia do curso de eletromecânica

Componente Curricular: Filosofia	Carga Horária
1º ano de curso	1 aula de 50 minutos/ por semana
2º ano de curso	2 aulas de 50 minutos/ por semana
3º ano de curso	2 aulas de 50 minutos/ por semana
4º ano de curso	1 aula de 50 minutos/ por semana

Fonte: Projeto do plano de curso.

Essa organização de carga horária nos abre caminho para o nosso foco central de análise que é o currículo em si. O currículo escolar como temos em vigência foi influenciado pelo conceito de ciências modernas; ele se caracteriza como prescrito, linear, formal. O currículo da turma de Eletromecânica se fundamenta nos pressupostos técnicos e científicos e como ele pode auxiliar o homem no mundo do trabalho. Desse modo, a pergunta que nos guia é: Como se situa a Filosofia dentro deste currículo extremamente técnico? O que detectamos com nossa análise do currículo foi que, utilizando-se da noção de estrutura do conhecimento como

arbórea, podemos dizer que a Filosofia se situa no currículo de um curso que se apresenta como uma grande árvore, e como árvore que é, ela possui raízes fortes, grandes, agressivas e com galhos firmes e espessos e com um caule bastante firme e largo para se pôr diante da situação em que se encontra, no entanto, essa imagem não se faz mais eficaz e pertinente.

Ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma *concepção mecânica* do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber resultado das concepções científicas (GALLO, 2003, p. 88-89).

Desse modo, compreendemos nossa outra constatação sobre o currículo e como a Filosofia se situa nele. Dentro do curso de Eletromecânica, constatamos que a disciplina de Filosofia não desenvolve relação, nem com fatores externos ao curso nem tão pouco com demais disciplinas do plano curricular do mesmo, ainda que com espaço reservado na carga horária do curso com aulas semanais. Pelo que analisamos da estrutura curricular, a Filosofia se encontra enraizada em si mesma e tão pouco tem a problematização de seus efeitos ou contribuições junto com os demais campos do conhecimento trabalhados ao longo dos 4 anos de curso. Mais claro ainda é o fato de que não é desenvolvido no currículo imposto uma interdisciplinaridade entre a Filosofia e demais áreas do saber. Na esfera do dado e do imposto, esses são os fatores principais encontrados através da nossa análise. No entanto, nosso intuito principal é desenvolver uma proposta interpretativa e criar uma linha de fuga para a situação encontrada, contrapondo-se a essa realidade através do entendimento da construção conceitual de Deleuze e Guattari (1995), a proposta em pensar e efetivar um currículo-rizomático para o ensino de Filosofia, que se situaria além do determinado por pontos e oposições, situando-se para além do pensamento arborescente.

Para Deleuze e Guattari:

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao Uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

Dessa forma com um currículo-rizomático não nos encontraríamos presos ou reduzidos apenas a um núcleo, esse modelo rizomático de currículo oferece conexões, meios, estradas para um ensino de Filosofia pautado na multiplicidade e interdisciplinaridade, que pensa e entende a formação do educando através de vias complexas. A proposta do currículo-rizomático e de se romper com o modelo posto e implantado do currículo raiz e segmentado, repleto de compartimentações.

Para Silvio Gallo (2003, p. 92):

Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões. Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade, estimula os encontros e as conjunções.

Neste modelo de currículo o aluno ao estudar Ética em Filosofia, por exemplo, não se limitaria apenas as concepções filosóficas; seria realizada uma interseção com vários campos do conhecimento, como a Sociologia, Biologia, Geografia, Física. Com isso, teríamos um currículo que nos remeteria e nos proporcionaria uma multiplicidade, “Pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar

pensamentos” (GALLO, 2017, p. 301). O currículo-rizomático, da forma como propõe Deleuze e Guattari (1995) sobre os rizomas originais, também pode se ligar a qualquer outro ponto sem obedecer uma linha determinante; o conhecimento assim se construiria em diferentes formas e esferas podendo, igualmente como as linhas que compõem um rizoma, se romper e se reformular a qualquer momento.

Todas essas conexões podem se realizar através da diversificação; “Tanto inventamos novos modos heterogêneos de fazer conexões como, atentos a esses princípios, podemos potencializar nossa percepção sobre as formas já presentes nas práticas pedagógicas que ainda não conhecemos” (GONTIJO, 2008, p. 103). Entender as conexões e a heterogeneidade do currículo é compreender que esse é apenas mais um diante dos muitos que de forma muitas vezes ocultas fazem parte da vida dos educandos e dos educadores.

Com essa mesma linha de pensamento, os conteúdos filosóficos devem considerar toda a gama de multiplicidade e de acontecimentos existentes tanto no processo educacional quanto na vida dos alunos. O que detectamos ao analisar o currículo do curso de Eletromecânica, é que existe um direcionamento através dos conteúdos trabalhados para um ensino pautado na historicidade da Filosofia. Não que esse caminhar e essa construção, não sejam necessários e importantes, no entanto, é necessário que se considere e trabalhe todo o leque de conteúdos não apenas históricos, mas que permeie a realidade e a existência dos educandos. Podemos, ainda, entender essa imposição de conteúdos estritamente históricos, como as linhas as quais Deleuze e Guattari (1995) nos diz que formam os rizomas. Podemos pensar esses conteúdos como “Linhas que partem e ocupam posições variadas: segmentares, estratificadas, como dimensões, de fuga ou de desterritorialização, que se entrecruzam, formando emaranhados (tubérculos) não estáveis, mas heterogêneos e com conexões múltiplas nunca apenas binárias” (AMORIM, 2004, p. 158-159).

O currículo, dessa forma, pode ser compreendido e executado muito além da forma ordenada que conhecemos com empilhamento de disciplinas; o currículo possui movimento, vai muito além do técnico

e das tecnologias. Todo rizoma é constituído de multiplicidade, e assim, deve ser o nosso currículo, construído dessa forma, sem sujeitos e objetos marcados; é entender que o mesmo deve ser produzido na diversidade e pela diversidade “[...] não existem pontos ou posições. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17). Assim, o processo educacional também se realiza externamente, podendo acontecer a partir de encontro ou desencontro, o fora, a vida, a sociedade também se faz presente.

Nesta perspectiva, as linhas que constituem o currículo podem se quebrar ou se conectar a outro lugar assim como se realiza o princípio da ruptura em um rizoma e, desse mesmo modo, se retorna segundo uma ou qualquer outra linha.

Sendo assim:

Uma vez que, o rizoma, assim como, o currículo é feito de linhas segmentares, estratificadas, contudo, mesmo organizado, territorializado, podem ocorrer ‘explosões’ em linhas de fuga em desterritorialização, isto é, mais do que apresentar nomes, teorias leis, cálculos, modelos científicos como verdades prontas os conteúdos deveriam ser apresentados como possibilidades abertas, isto é, problematizar, por que as coisas acontecem de um modo e não de outro (RAMOS; BRITO, 2015, p. 9).

Assim, outra característica do currículo-rizomático seria o fato do mesmo ser desprovido de qualquer filiação ou mesmo ordem e, dessa forma, se desterritorializaria. Segundo Gontijo (2008, p. 93) “Em vez de perguntar o que significa alguma coisa, teoria ou outra coisa, poderia perguntar o que eles podem pensar e fazer com o que foi feito naquela aula”. Por esse âmbito o ensino de Filosofia deve ir muito além de memorização de teorias, datas e nomes de filósofos; ele deve criar e proporcionar meios para que o aluno amplie e construa seus próprios conhecimentos. Quando pensamos o currículo como um eixo estamos buscando um modo de dar significado ou um significante e, desse modo, estamos pensando: “[...] estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc. sem compreender suas linhas de desterritorialização, pelas quais ele foge” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

Deleuze e Guattari (1995) entende os rizomas como mapas que estão sempre abertos, com inúmeros traçados, continuidade e que podem se conectar a outros mapas. Suas linhas se comunicam entre si e com as demais linhas, entendendo que o currículo deve ser como um mapa, concebido sempre aberto a inúmeras mudanças e possibilidades. Desse modo o professor deve produzir rizomas e compor diferentes mapas com os alunos em suas aulas. Assim como o rizoma que pode brotar em qualquer ponto, entendemos que também seja desta forma o conhecimento e o saber filosófico; ele não se estabelece e permanece em si mesmo.

Sendo assim mesmo,

Que o conhecimento científico não se estabeleça em si mesmo, ou seja, mesmo a escola buscando esquadriñar todas as possibilidades, definir hierarquicamente o lugar da verdade e do conhecimento, ainda assim é possível, num ‘galho’ da aula, num ‘oco’ da escola, numa ‘axila’ do currículo, fazer rizoma (GONTIJO, 2008, p. 107).

Nosso entendimento acerca do currículo do curso de Eletromecânica, desse modo, se conclui como sendo um currículo fechado e desenvolvido para um ensino extremamente tecnicista e voltado para a formação e capacitação de indivíduos para atuarem no mercado de trabalho. No entanto, todos os fatores aqui apresentados nos levam a compreender que existem linhas de fuga para a efetivação e para construção de uma proposta curricular de um ensino de Filosofia voltado e centrado na vida e cotidiano desses educandos sem abandonar a história da Filosofia, seus conceitos e métodos. Essas linhas de fugas estão atreladas a interdisciplinaridade e as novas perspectivas de se ensinar Filosofia, de modo dialógico com os demais campos do conhecimento.

A utilidade do conhecimento filosófico e provocações rizomáticas

Estabelecendo uma ponte entre utilitarismo e sociedade contemporânea, se faz necessário responder às seguintes indagações: O

que é a utilidade? O que é algo útil? Na atual sociedade contemporânea, o conceito atribuído à utilidade está ligado, intrinsecamente, à busca pelo poder, o bem-estar social e a satisfação material. Sobre essa perspectiva, o útil é aquilo que ajuda ao homem no seu processo de produção de riquezas material, *status* e manutenção do poder.

Vivemos em um mundo marcado pela busca dos resultados imediatos do conhecimento. Sob essa perspectiva, é considerada importante a pesquisa da cura do câncer; ou o estudo da matemática no ensino médio porque “entra no vestibular” ou ainda a seleção das disciplinas que vão interessar no exercício de determinada atividade (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 90).

Deste modo, valoriza-se todo o tipo de conhecimento que de alguma maneira possa ser aplicado e que de algum modo traga resultados imediatos ou em um curto prazo. Por esse motivo, o conhecimento técnico material é o que mais se difunde e é valorizado, tendo em vista que o mesmo conhecimento, depois de aplicado, dará conta das expectativas de uma sociedade consumista. Assim sendo, o conceito de utilidade também está relacionado com a técnica e as expectativas de consumo da atual sociedade capitalista em que vivemos. Deste modo, cabe-nos a seguinte indagação. Como se encaixa a filosofia dentro desta linha de pensamento? A professora Maria Lúcia de Arruda Aranha nos orienta com a seguinte resposta a cerca dessa pergunta:

Seguindo essa linha de pensamento, a filosofia seria *inútil*. Não serve para nenhuma alteração imediata de ordem pragmática. Neste ponto, ela é semelhante à arte. Se perguntarmos qual a finalidade de uma obra de arte, veremos que ela tem um fim em si mesmo e, nesse sentido, é *inútil*. Entretanto, não ter utilidade imediata não significa ser desnecessária. A filosofia é necessária (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 90, grifos dos autores).

Na perspectiva da autora, a necessidade da filosofia, estaria no fato de que através da reflexão, o sujeito transcenderia a esfera do prático, daquilo que é guiado pelo agir imediato. Desta forma, a filosofia seria a

possibilidade de transcendência, a capacidade de superar uma situação dada e não escolhida. Continuando nessa concepção de utilidade, poderíamos dizer que julgar a filosofia por sua inutilidade é reduzir o homem à animalidade, tendo em vista que o animal não possui a capacidade de pensar, o animal não faz filosofia. E se a filosofia é verdadeiramente inútil, e por isso mesmo, livre e sem vínculos com certas necessidades, interesses imediatos, coisas e exigências de vínculo prático.

De fato, ela pode parecer “inútil”. Porém como diz Heidegger em *A introdução à metafísica* ela se acha necessariamente fora de seu tempo. Pois, onde uma Filosofia se transforma em moda, em explicação fácil, é porque ou não há verdadeiramente Filosofia ou a verdadeira Filosofia foi desvirtuada para satisfazer necessidades passageiras. [...], mas o que é inútil pode ser justamente por isso uma força. E por isso mesmo é essencial, pois o que desconhecer toda a relevância imediata, na prática de todos os dias pode estar em profunda consonância com o que é propriamente a realidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Dentro desta concepção “modernista” e imediatista da utilidade, as ciências e em especial as exatas se encontram muito ligadas à utilidade, já que os prazeres advindos da vida luxuosa tão cobiçada na contemporaneidade, com os avanços científicos que permitem a produção em massa, a todo o momento mais refinado e que promove o consumismo cada vez mais exacerbado pela grande maioria dos indivíduos. Consumismo esse que está pautado na busca do solucionar necessidades cada vez mais inúteis, fúteis, efêmeras.

Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática muito visível e de utilidade imediata. Por isso pergunta para que as ciências, pois todo mundo imagina ver utilidade das ciências nos produtos da técnica, isto é, na aplicação científica à realidade (CHAUÍ, 2000, p. 13).

Nesta perspectiva a filosofia não se encaixa nas necessidades de praticidade da atual sociedade contemporânea, sendo vista por muitos

como um saber inútil e desnecessário. Em volto a todas essas concepções surge um fator determinante para todo esse processo, as práticas educativas adotadas pelos professores de filosofia em suas aulas e de que modo que tais práticas vêm colaborando para essa imagem atribuída por muitos da filosofia como um saber desnecessário e inútil.

Em suma, podemos dizer que a Filosofia não é útil no sentido utilitarista que tantas outras ciências se encontram ou no sentido que ela possa ser manipulada e usada. Mas ela é necessária sim, para que ao menos mantenhamos um impetuoso processo crítico sobre as informações e a realidade que nos cerca. É ela, a filosofia, o conhecimento capaz de nos fornecer meios para que possamos superar posturas dogmáticas, bem como as visões estreitas da realidade e da vida, na busca por problematizar tudo o que acontece conosco e com a sociedade.

No entendimento de Foucault (2000), é justamente neste ponto que se encontra uma das finalidades e utilidades da Filosofia. Ela deve ser um instrumento de permanente problematização do que acontece com cada um de nós, “[...] o que consente e faz de cada um de nós quem somos?” (FOUCAULT, 200, p. 239). Essa é uma das perguntas que nos leva ao entendimento do autor sobre a Filosofia. Afirma Foucault (2000, p. 239): “[...] o que acontece atualmente e o que somos nós, nós que talvez não sejamos nada mais e nada além daquilo que acontece atualmente? A questão da filosofia é a questão deste presente que é o que somos”.

Para Foucault (2000), é através de Kant (2001), em seu texto em resposta a questão “*Was ist Aufklärung*”, que temos, dessa forma o passo inicial para fazer com que a filosofia se torne uma fiel problematizadora do presente, postura essa que ele procurou praticar de forma nítida e íntima em sua Filosofia. Considerava ele que “[...] é a filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é” (FOUCAULT, 2000, p. 305). Para ele, é através da Filosofia que podemos transformar e modificar os parâmetros e pensamentos vigentes e enraizados em sociedade e em nós mesmos. É a Filosofia que nos leva a modificá-los

e pensarmos de outra forma. Foucault (2000) em sua Filosofia, buscou refletir sobre o presente e sobre os problemas vigentes e arraigados em nossa sociedade e na maioria de nós, aliando-se a uma análise histórica dos saberes.

Immanuel Kant (1983), grande pensador do período moderno da história da Filosofia, por sua vez, justifica a sua utilidade e razão de ser, através dos seguintes pensamentos:

A Filosofia é, pois, o sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir de conceitos. Eis aí o conceito escolástico dessa ciência. Segundo o conceito do mundo, ela é a ciência dos fins últimos da razão humana. Este conceito ativo confere dignidade, isto é, um valor absoluto, à Filosofia. E, realmente, ela também é o único conhecimento que só tem valor intrínseco e aquilo que vem primeiro conferir valor a todos os demais conhecimentos. A gente termina sempre por perguntar: para que serve o filosofar e o fim último do mesmo – a própria filosofia considerada como ciência segundo o conceito da escola? Nesse significado escolástico da palavra, a Filosofia visa apenas a habilidade; relativamente ao conceito do mundo, ao contrário, ela visa a utilidade. Do primeiro ponto de vista ela é, pois, uma doutrina da habilidade; do último, uma doutrina da sabedoria: a legisladora da razão, e nesta medida o filósofo não é um artista da razão, mas um legislador (KANT, 1983, p. 41).

Assim como para Deleuze e Guattari (1995), em Kant (1983) a Filosofia é tida como o sistema de conhecimentos filosóficos que derivam dos conceitos, considerada por ele, como a ciência última dos fins da razão. Ela possui, de forma intrínseca o seu valor, e confere posteriormente valor às demais formas de conhecimento. Para Kant (1983), a Filosofia é a legisladora da razão e se configura como uma doutrina de sabedoria. Desse modo, nos diz Deleuze e Guattari (2010), que a resposta para quando nos perguntarem para que serve a Filosofia, qual a sua utilidade, deve ser agressiva, visto que:

Quando alguém pergunta para que serve a filosofia, a resposta deve ser agressiva, porque a pergunta pretende-se irônica e

mordaz. A filosofia não serve nem ao Estado nem à Igreja, que têm outras preocupações. Não serve qualquer poder estabelecido. A filosofia serve para afligir. A filosofia que não aflige ninguém e não contraria ninguém não é uma filosofia. Serve para atacar o disparate, faz do disparate qualquer coisa de vergonhoso (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 159).

Assim, fica claro que a Filosofia desde o início de sua história veio para incomodar, afligir, instigar e contrariar o estabelecido como verdade. A filosofia não serve a governos ou igrejas, nem tão pouco a qualquer poder que venha a se estabelecer, e se um dia o fizer, não será ela mais Filosofia, estará assim por decretar a sua morte.

Considerações finais

Pode-se concluir através do desenvolvimento deste trabalho que a filosofia se diferencia em muito dos saberes entendidos por uma grande parcela da sociedade como útil; ela não se encaixa nas expectativas imediatistas e consumistas da sociedade contemporânea em que vivemos. Busca a seu modo sobreviver em um mundo educacional cada vez mais voltado para as entranhas dos saberes tecnicistas e imediatistas.

E que mesmo com seu retorno ao currículo das escolas brasileiras a filosofia ainda enfrenta grandes desafios em relação ao seu ensino, assim como a relação que vem sendo estabelecida entre ela, e educadores e educandos. Com isto, podemos até afirmar que há uma diferença que precisa ser acentuada, quando se trata de ensinar filosofia, que uma coisa é formar o filósofo e outra é ensinar filosofia para que os alunos sejam potencializados à iniciação filosófica. A questão toda é que antes de se tornar filósofo e produzir conceitos, tal como argumenta Gilles Deleuze e Félix Guattari, os sujeitos precisam interagir com o universo filosófico de modo significativo e, em muitas práticas, isto não está acontecendo, porque, em geral, pressupõe-se, e muitas práticas educativas reproduzem isto, que a mesma prática que forma filósofos na academia deva ser a mesma que potencializa os jovens a interagirem com o universo do saber filosófico.

O que nos leva a enxergar com preocupação o tipo de sujeitos que estão sendo formados em nossas escolas, e a perceber que a tarefa da filosofia dentro deste contexto é uma tarefa com grandes desafios, como sempre foi ao longo de sua história.

No entanto, não se trata aqui de endeusar a filosofia ou as disciplinas de cunho humanista; isso se caracterizaria como um erro gravíssimo da nossa parte, pois, as mesmas são sim de extrema importância na formação do homem, no entanto, não são as salvadoras e as solucionadoras de todos os problemas de cunho ético, moral e social do homem; tudo isso envolve questões mais amplas das quais a filosofia deve fazer parte, mas não reinar como saber absoluto, pois desse modo não estaria ela sendo filosofia.

Enfim, não se pode afirmar que o retorno da filosofia às matrizes curriculares das escolas brasileiras seja o antídoto para os problemas educacionais, sociais e éticos que enfrentam a sociedade, mas sem dúvida, ela se caracteriza como importante conhecimento que auxilia na formação de sujeitos mais cientes de si e do seu papel em sociedade, e na formação de homens críticos que pensam, agem e que não se prendem às amarras impostas pelas ideologias dominantes que os cercam.

Referências

AMORIM, A. C. R. Roteiros em ação: multiplicidade na produção de conhecimentos escolares. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ÁVILA, C. de. Filosofia no II grau: documento de Brasília. In: ÁVILA, C. de. *A política da Filosofia no II grau*. Rio de Janeiro: SEAF, 1986.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2004. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

EWING, A. C. *As questões fundamentais da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Manoel Barros da Motta (org.). Tradução: Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 1.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GALLO, S. (org.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 7.

GONTIJO, P. E. *Nos caminhos de uma educação por vir*: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze. 2008. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HADOT, P. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 2008.

HEIDEGGER, M. *Que é isto – a filosofia?* Petrópolis: Vozes, 1956.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2001.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril cultural, 1983.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994

OLIVEIRA, L. (2016). Dossiê Pierre Hadot: a filosofia como modo de vida. *Archai*, nº 18, sept.- dec., p. 285- 289.

PEGORARO, O. Filosofia: a ressurreição depois do banimento. In: ÁVILA, C. de. *A política da filosofia no II grau*. Rio de Janeiro: SEAF, 1986.

RAMOS, M. N. C.; BRITO, M. R. Uma abordagem de um currículo rizomático e ensino de Ciências. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.*, Belo Horizonte, v. 20, p.9, 2015.

SEAF. A reforma do ensino e a filosofia no II grau. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 1978.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Capítulo 5

A formação do professor sob o olhar dos processos de subjetivação: um estado da Arte

Dahani Oliveira Menezes

Denise Aparecida Brito Barreto

Ao longo da história da humanidade, muitas abordagens surgiram com enfoques no processo de constituição do sujeito – tema de abrangência filosófica – e na educação, a forma como se configura a formação desse mesmo sujeito. Nesse mundo de contemporaneidades, no qual estamos imersos, essas provocações sugerem amplas reflexões que justificam a relevância da temática dos processos de subjetivação na constituição do sujeito educador.

A realização dessa pesquisa do tipo Estado da Arte tem a pretensão de subsidiar substancialmente o desenvolvimento de outros trabalhos, pois objetivou produzir um levantamento das pesquisas realizadas ao longo de cinco anos, detendo-se ao período de 2014 a 2018 e que tiveram em seu cerne os processos de subjetivação na constituição e formação inicial e continuada dos professores, limitados pelos descritores estabelecidos: os processos de subjetivação, a formação de professores e a educação. Para tanto, utilizamos a abordagem quanti qualitativa,

seguida da pesquisa bibliográfica com análise metodológica a partir do estado da arte.

Amparamos nossa pesquisa nas plataformas digitais de busca de trabalhos acadêmicos, das quais destacamos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (*SciELO*), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (*ANPEd*).

Das produções relacionadas nessas plataformas, 12 apresentaram em seus resumos os descritores estabelecidos pela proposta deste trabalho, porém, após a leitura de suas partes integrantes, oito demonstraram maior aproximação com o objetivo *desse* estado da arte. A partir daí foram analisados os contributos de cada uma das referidas pesquisas para o processo de formação inicial e continuada de professores.

Buscando realidades

A tarefa primordial dessa investigação foi desenvolver uma pesquisa com o intuito de identificar os processos de subjetivação ocorridos durante a formação inicial e continuada do professor e como esses processos contribuem para a constituição do seu ser educador e os seus desdobramentos. Há aqui um esforço, um desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, em fornecer um panorama dos trabalhos desenvolvidos com essa temática para que a partir da análise novas produções surjam com o compromisso de continuar o aprofundamento dessa reflexão (FERREIRA, 2002).

Muitas concepções de sujeito têm sido modeladas ao longo dos tempos. Desde Homero, na Grécia antiga, onde os homens não tinham consciência do “corpo” como corpo, mas como um conjunto de membros, e, enquanto espírito e alma, a alma mantinha-se no corpo apenas em vida, após sua morte ela poderia dissipar-se por qualquer um dos seus orifícios (SNELL, 2005, p. 7-8); Michel Foucault, que pensava o homem como sujeito constituído a partir de discursos, e estes atravessados pelas relações de poder, e esse discurso é um “conjunto em que podem ser

determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Há uma busca por definições que se ajustem ao tipo de homem que a sociedade deste ou daquele tempo determine ser necessário. São diferentes os modos de pensar o sujeito, de ajustá-lo a situações, tempos, verdades, valores, moralidades. Diferentes teóricos, das diversas ciências, em especial das ciências sociais têm se debruçado sobre essa questão. A de se saber que é um território laborioso, adjetivo próprio do campo da construção dos saberes, da pessoa, do sujeito, dos processos de subjetivação. Como sinaliza Foucault (2018, p. 13) que traz uma máxima do “pensamento helenístico e romano” que ele chamou de “fenômeno cultural de conjunto”: “ocupar-se de si mesmo” ou “é preciso ocupar-se consigo mesmo”, voltando o olhar para si mesmo, para o gerenciamento e controle das suas “âncoras”. Este é o caminho para construção da subjetividade, sabendo que ela é “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236), sabendo-se ainda que “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1998, p. 12).

Nossa intenção primeira é apresentar um levantamento da temática pesquisada como uma investida a evidenciar os caminhos já trilhados por outros pesquisadores, analisando em quais abordagens fundamentaram suas pesquisas, as conclusões encontradas e quais outras reflexões emergiram de suas investigações que possam nos conduzir a novas elucidações. Sabendo que “pesquisas que abordam estado da arte deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37).

Construindo caminhos

O Estado da Arte também é conhecido como Estado do Conhecimento. É um estudo bibliográfico que segundo Gil (2002, p. 44) “é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído

principalmente de livros e artigos científicos”. Como pesquisa de natureza documental-bibliográfica, o campo utilizado para coleta de dados, como já informado anteriormente, foram as plataformas de pesquisas digitais onde delimitamos como critérios de inclusão que os trabalhos pesquisados obedecessem aos seguintes requisitos:

- a) Produção entre os anos de 2014 a 2018;
- b) Área de conhecimento Ciências Humanas e subárea – Educação;
- c) Área de avaliação e concentração – eEducação;
- d) Descritores:
 - Processos de subjetivação, formação de professores e educação.
 - Processos de subjetivação e formação de professores.
 - Processos de subjetivação e educação (esses também deveriam manter relação com formação de professores);
- e) Exclusivamente teses, dissertações e artigos.

Para maior clareza dos procedimentos metodológicos utilizados organizamos fases nas quais descrevemos de maneira sintetizada as etapas para realização das análises dos trabalhos encontrados e selecionados.

- Escolha das plataformas digitais de pesquisa, tendo como critério as que possuísem maior credibilidade e quantidade de trabalhos publicados nos anos de 2014 a 2018, pesquisas essas que nos permitiram uma maior e atualizada abrangência da temática de pesquisa. Optamos, então, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que possui dois trabalhos, sendo dois artigos; o *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com sete trabalhos, dentre eles quatro dissertações e três teses; uma dissertação do Google Acadêmico; um artigo do Scientific Electronic Library Online – *SciELO*; *um artigo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, totalizando, assim, 12 trabalhos pesquisados com os descritores estabelecidos;
- Elaboração de uma tabela a ser utilizada como instrumento para coleta de dados, tendo em vista os descritores estabelecidos como referência para seleção;

- A leitura, posteriormente, dos resumos e preenchimento da referida tabela;
- Realização de leituras dos trabalhos na sua íntegra;
- Análise dos dados.
- A escolha por estes bancos de pesquisas é justificada por apresentarem estudos considerados cientificamente legítimos, autênticos e que acabam por representar uma ampla fonte fidedigna de dados de pesquisas de diversas partes do país.

Evidenciando caminhos

Analisando as pesquisas encontradas nas plataformas de busca temos um total de 12 trabalhos desenvolvidos entre teses, dissertações e artigos publicados no período de 2014 a 2018, surpreendentemente um quantitativo pequeno para a relevância da temática na área da educação, visto que a educação como processo formativo também se ampara na temática da subjetivação por esta ser enquanto processo “a construção, por parte do indivíduo ou do grupo, de si mesmo como sujeito” (TOURAINÉ, 2006, p. 166), e em “práticas discursivas”¹, produzindo-se através do discurso ou nele mesmo inserido (FOUCAULT, 2013).

A busca por pesquisas que tratassem da construção dos processos de subjetivação e sua influência na formação inicial e continuada dos professores revelou que ainda há um vasto caminho a ser percorrido e muitas possibilidades a serem tratadas pelo rigor científico. Dos 12 trabalhos encontrados no prazo dos cinco anos e com os descritores estabelecidos, oito trabalhos contemplavam diretamente os processos de subjetivação na formação do professor, porém, ainda alguns não tão próximos do perfil estabelecido no início *desse* estado da arte, assim definido como uma pesquisa que contemple as contribuições dos processos na constituição e formação docente, como afetam e atravessam a formação inicial e continuada do professor.

¹ Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Outro aspecto que esse estado da arte nos revelou foi que dos 12 trabalhos encontrados nas plataformas de pesquisa cinco foram artigos, quatro dissertações e três teses. Dentre os 12 trabalhos, oito (quatro artigos, três dissertações e uma tese) mais se aproximaram da proposta. Dos oito citados acima apenas uma contemplava os três descritores propostos; três contemplavam os processos de subjetivação e formação de professores e quatro os processos de subjetivação e a educação.

Tabela 1 – Distribuição das Pesquisas por Plataforma de busca.

DESCRITORES	ANPEd	CAPES	GOOGLE ACADÊMICO	IBICT BDTD	SciELO
Processos de Subjetivação Formação de Professores Educação	-	-	1 Dissertação	-	-
Processos de Subjetivação Educação	1 Artigo	-	1 Artigo	-	1 Artigo
Processos de Subjetivação Formação de Professores	-	1 Artigo	-	1 Tese 2 Dissertações	-

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras (2019).

Dos oito trabalhos selecionados, dois foram publicações da região sul e seis da região sudeste do país. As regiões norte, nordeste e centro-oeste ficaram sem produção da temática nos últimos cinco anos, conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das Pesquisas por Região do país.

Ano/Publicação	Tese	Dissertação	Artigo
Norte	-	-	-
Nordeste	-	-	-
Centro-oeste	-	-	-
Sul	01	-	01
Sudeste	-	03	03

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras (2019).

Nos anos de 2014, 2017 e 2018, respectivamente, ocorreu apenas uma publicação por ano; em 2015 obtivemos três publicações e em 2016, duas publicações.

Tabela 3 – Ano referência das Publicações.

Ano/Publicação	Tese	Dissertação	Artigo	Total
2018	-	1	-	1
2017	-	1	-	1
2016	-	-	1	2
2015	1	-	1	3
2014	-	1	-	1
Total				08

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras (2019).

As metodologias utilizadas pelas referidas pesquisas foram o estudo bibliográfico, a cartografia, a pesquisa documental, qualitativa e exploratória, qualitativa narrativa e procedimentos como estudo de caso, entrevista semidirigida, técnica de coleta de dados com questionário on-line. Percebemos aqui a variação na utilização das metodologias, identificando, assim, a versatilidade com o trato da temática, a flexibilidade em ser explorada de múltiplas formas.

Os autores evidenciados em 85% das pesquisas foram Gilles Deleuze, Michel Foucault, Silvio Gallo, Félix Guattari, Jorge Larrosa, Antônio J. Severino e Suely Rolnik.

Após a leitura, em sua íntegra, dos objetivos estabelecidos nos oito trabalhos relacionados, observamos que cinco contemplam a problemática levantada *nesse* estudo, porém, em suas ideias principais dois se distanciaram. Dessa forma, destacamos três trabalhos que mais se aproximaram da referida dissertação e que nos trouxeram como resultados e reflexões as proposições que se seguem.

À luz do pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rolnik e Carvalho a dissertação *O curso de pedagogia da UFES sob os olhares das/os*

alunas/os concluintes: processos de subjetivação produzidos num coletivo de intensidades, de Clara Melo Casotti Bastos, no ano de 2014, deixou-nos um legado de reflexões e assertivas numa conclusão classificada como inacabada, visto seu cenário teórico metodológico de perspectiva cartográfica, no que concerne a Formação Inicial, Processos de subjetivação e Currículo.

A referida pesquisa trata a subjetivação numa perspectiva essencialmente múltipla, deleuziana. Nela os “processos de subjetivação produzidos pelas/os alunas/os” foi o “eixo central” que “ultrapassa o sujeito individual. Trata-se de um modo de se relacionar, de viver e de se manifestar no mundo”. É com esse olhar, que não se fixa e não territorializa, mas que ao contrário, buscou uma imersão intensa e direta nas vivências das/os alunas/os concluintes, como também em sua matriz curricular “que mede, designa, orienta”. Dessa forma, seguem algumas das suas proposições:

- A rotina universitária como realidade distante de vivências atuais das/os alunas/os – “Inicialmente observamos que nas falas das/os alunas/os havia a evidência de sensações que não sentiam anteriormente ao ingresso no curso de Pedagogia da UFES – um contexto desconhecido: aulas, textos, discussões, atividades, exigências e convocações que compunham um universo de relações que se desdobravam inesperadamente para graduandas/os recém-chegados na universidade”.
- Sobre as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia é salutar refletir mudanças ou adequações, pois muitas vezes estas podem suprimir aspectos necessários à sua estrutura básica - “as transformações pelas quais o curso passou, em que as habilitações estão diluídas ao longo da formação e revela uma prescrição curricular generalista, pautada no estudo das diversas formas de atuação do pedagogo, mas também aponta para um não aprofundamento delas, provocando a sensação de uma aprendizagem árida e superficial e a necessidade identificada por alunas/os de buscar outras vivências fora da universidade, para que tenham mais segurança na formação”.

- O Curso de Pedagogia “sempre composto de muitas interferências, sejam elas de qualquer espécie, demonstra que existem tensões e desdobramentos que fazem dele rico, complexo, mas também fechado, molar”.
- A relação teoria e prática se distanciam quando são identificadas “lacunas” nas vivências produzidas pelos (as) alunos (as), observando-se que “há possibilidades outras de interferências, fazendo com que busquem alternativas de formação, estendam as insatisfações para os departamentos responsáveis, evoquem debates nos corredores e intervalos”, dessa forma, “processos de subjetivação sendo constituídos, diariamente, nessas conflituosas experiências”.
- Em se tratando da temática da *Alteridade*, essa competência desenvolvida pelo ser humano, capaz de se colocar no lugar do outro, favorecendo, assim, os processos subjetivos individuais e coletivos - “observamos nas falas das/os alunas/os a admissão de uma formação que privilegiou o ser humano em suas diferentes dimensões, que promoveu um pensar ativo para compreender o pensamento desse outro, suas diferentes maneiras de enxergar o mundo e de agir sobre ele. Acredito que essa abordagem aponta a delicadeza e preocupação também por parte dos docentes, de todos os envolvidos no processo de formação, privilegiando a escola pública num espaço da diferença, a partir das leituras de textos e da participação em disciplinas optativas e dos debates evocados nas aulas”.
- Sobre os *Encontros* estabelecidos no percurso formativo as “relações com o outro, dentro da universidade, promoveram, segundo elas/eles, experiências marcantes, que muitas vezes os fizeram modificar a si mesmos [...]. As experiências que moveram o pensar ativo, que proporcionaram a quebra de clichês, de pensamentos estagnados pelos estereótipos, impulsionaram à transformação gradativa, a processos de subjetivação, que tornaram a vida acadêmica rica e instigante”.

Podemos perceber nessas proposições como a educação ainda é distante da realidade social da população e como a própria educação pode ser ferramenta na mudança e construção de conceitos e realidades. Percebemos ainda a complexidade do Curso de Pedagogia em sua dimensão curricular e como sua estrutura pode ser determinante para o sucesso na aplicação de conceitos e teorias educacionais. No caso dessa instituição, em especial, embora muitos alunos ingressantes na universidade ainda desconhecessem a rotina de uma instituição de ensino, fica evidente sua percepção das necessidades de evolução no processo formativo inicial, a importância dos processos de subjetivação desenvolvidos em cada uma das etapas formativas, como também o esforço do quadro docente em proporcionar experiências outras para complementar a formação inicial.

Dessa forma, finalizamos acreditando em possibilidades de investigação de temáticas suscitadas a partir deste trabalho que muito podem contribuir para a formação de professores.

Com o intuito de apresentar “a análise dos processos envolvidos na constituição da docência, ou dos modos de ser docente, dos anos iniciais da educação básica brasileira, em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao primeiro programa brasileiro de iniciação à docência – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”, a tese de Sandra de Oliveira, de 2015, intitulada *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência* traz à tona perspectivas para se pensar a formação de professores, reflexões e inferências que muito contribuem para o exercício ético da prática docente e da constituição de docentes mais comprometidos consigo mesmos e com a causa da educação.

Tendo o filósofo Michel Foucault como referencial teórico esta pesquisa de Oliveira admite o sujeito como “constituído na articulação sempre complexa e contingente dos discursos e das práticas, [...] discursivas e não discursivas”. E nesse processo de constituição docente que para Foucault é concebido pela objetivação e pela subjetivação que a pesquisadora vê no PIBIB um potencializador desses processos e na prática da ética o fomentar dos “processos de subjetivação como forma de liberdade”. Assim, podemos destacar as contribuições a seguir:

- O PIBID por meio de suas práticas de iniciação à docência coloca em operação uma matriz de experiência – a docência virtuosa – potencializando os processos de subjetivação envolvidos no tornar-se professor/a. Essa matriz de experiência constitui uma docência enquanto *ethos*, enquanto modo de vida, pautada na cultura da problematização das práticas, especialmente pelas relações que o sujeito pibidiano é levado a estabelecer consigo mesmo e com os outros, ao exercitar-se na busca por tornar-se professor/a comprometido/a, tático/a e interventor/a. Tais práticas de iniciação à docência operam na constituição da subjetividade docente, contribuindo para manter ou deslocar alguns modos de ser docente dos anos iniciais da educação básica.
- A racionalidade política que atravessa a docência, enquanto matriz de experiência convoca o/a professor/a em formação para a responsabilização social em prol de uma Pátria Educadora.
- O PIBID desenvolve um processo de formação centrado no SER [...]. Esse investimento no SER ocorre a partir de uma fina e sutil relação entre governo ético e governo político.
- A “condição potencial de formação” identificada no PIBID-UNISINOS-Pedagogia, por meio da instituição de um campo ético que envolve um conjunto de práticas de si, ou ainda, de antropológicas, leva o sujeito a conhecer a si mesmo e a se relacionar consigo e com os outros como ser docente.
- [...]. Essa formação, que é processo de subjetivação, interpela e enlaça os sujeitos, convocando-os a fazer parte de um exército de futuros professores comprometidos, táticos e interventores, responsabilizados socialmente em prol de uma Pátria Educadora. O trabalho investigativo realizado possibilitou pensar sobre como as práticas de iniciação à docência têm participado ou suscitado esse processo de constituição de si mesmo em uma dimensão ética. Foi possível diagnosticar no PIBID-UNISINOS-Pedagogia a potencialidade de um trabalho desenvolvido a partir do elemento da ética e a produtividade de tal exame para fazer pensar os modos

de relação consigo e com o outro nos processos de se tornar professor/a.

- [...] o questionamento de nossas certezas contemporâneas a respeito da docência e do ser docente se torna relevante para nos ajudar a desenvolver meios pelos quais poderemos começar a pensar de outra forma.
- O que quis mostrar foi como, por meio de práticas de si na formação de professores, podemos criar outras subjetividades, outras formas de lidar com as verdades encarnadas nos discursos, não com a pretensão de um estar fora das racionalidades que nos conduzem, mas para tentar fazer as formas de resistência indicadas por Foucault.

Esse trabalho, fundamentado nos estudos foucaultianos, contempla-nos consubstancialmente no tocante a uma prática de si no exercício de si mesmo e dos outros enquanto construção e constituição de sujeitos éticos em si mesmos e em suas relações com o trabalho que também o constitui.

Do retrovisor ao para-brisa: a construção da subjetividade identitária do professor, dissertação da pesquisadora Cleonice Moreira Lino, de 2018, é uma pesquisa de cunho qualitativo narrativo que “destaca o processo de constituição identitária do docente desde a formação inicial e que está evidenciada pelo viés da subjetividade”. A referida pesquisa objetivou “identificar os processos delineadores da identidade docente através da formação profissional e revelada pela subjetividade” em um público específico, professores egressos do curso de Licenciatura Plena em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Floriano.

Após desenvolver sua hipótese de que a “subjetividade identitária do professor se constitui mediante um processo formativo que para além dos conteúdos científicos e técnicos da área envolva o cultivo de sua subjetividade”, a pesquisadora concluiu que subjetividade e identidade são indissociáveis e que a identidade humana se constrói nas mais diversas relações. E a partir dessa percepção, conclui:

- “[...] verificou-se o valor dos programas de iniciação a docência como contributivo para a identificação dos licenciandos com a profissão.
- Descrevemos o processo de formação nas visões e nas concepções pessoais dos egressos [...]. Os resultados obtidos não são suficientemente significativos em relação ao escasso número de alunos egressos e faz apontar uma patente evasão dos alunos dos cursos de licenciatura possivelmente provocada pela não identificação e não consideração do processo de subjetivação do ser humano em sua profissionalidade.
- [...] conclamamos estudos mais aprofundados sobre a subjetividade, inclusive com mais pesquisas e explorações das narrativas de formação que permitam as instituições perceberem seus processos formativos numa meta compreensão e numa ação dialógica e dialética no anseio de contribuição para a formação docente e quiçá para a educação como um todo.
- Sugere-se a instauração de grupos de pesquisa que lancem um olhar sobre a formação ao tempo em que experimenta suas constatações na prática num laboratório evolutivo da profissionalidade docente.
- É inegável o valor da objetividade na educação, no entanto precisamos de subjetividade por estarmos tratando do humano do sujeito.
- O ser professor não deve ser visto como mera missão humanitária, mas como ação profissional calcada pela intencionalidade e diante do caráter subjetivo da educação de modo a produzir marcas diferenciadoras neste ofício.
- Urge, pois, tecer humanidades. [...]. Estamos falando da formação que deve contemplar a formação de humanos que carrega consigo a complexidade.
- Evocamos posicionamentos éticos necessários: A ética não pode satisfazer-se de boas intenções.

- [...] a subjetividade identitária intervém significativamente na impregnação intencionalizante da atividade docente e aponta a filosofia como necessária a formação atual que contemple o humanismo do professor.

A partir dessa pesquisa pudemos reafirmar nossa convicção de que a temática da subjetivação é de grande valia no processo de formação dos professores. Há uma necessidade pungente sendo silenciada no cotidiano das nossas universidades e demais instituições promotoras de formação. O educador precisa ter a oportunidade de se perceber enquanto tal, de se questionar sobre sua profissão, sobre seu lugar no exercício da profissão, da realização como pessoa e profissional ao assumi-la.

Concluindo etapas

Concluindo esse primeiro passo, podemos declarar que os dados fornecidos pelas pesquisadoras e pelos seus teóricos de referência foram fundamentais para uma compreensão mais ampla da temática da subjetivação e ratificam e revelam a necessidade de outras pesquisas de cunho qualitativo como também quantitativo, se necessário, que proponham e desenvolvam estudos acerca da construção dos processos de subjetivação e seus atravessamentos na formação inicial e continuada de professores, como também com o olhar voltado à formação desse profissional que antes, durante e após exercer sua profissão se constitui como pessoa atravessada e constituída por sua escolha ou alternativa profissional. Justificamos a inserção dessa tendência a partir do pensamento foucaultiano que aponta o cuidado de si como olhar para a pessoa, para seu ser inteiro como uma prática de liberdade, o que remete a ética de si, pois:

A elaboração ética de si é antes o seguinte: fazer da própria existência, deste material essencialmente mortal, o lugar de construção de uma ordem que se mantém por sua coerência interna. [...]. Essa ética exige exercícios, regularidades, trabalho; porém sem efeito de coerção anônima. A formação, aqui, não

procede nem de uma lei civil nem de uma prescrição religiosa: “O governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, tem lugar ‘entre’ as instituições pedagógicas e as religiões de salvação”.² Não é uma obrigação para todos, é uma escolha pessoal de existência (FOUCAULT, 2018, p. 480).

Voltamos a ressaltar que alguns dos trabalhos pesquisados, embora contemplassem os descritores estabelecidos para esse estado da arte, na leitura das suas partes integrantes se afastaram, porque seus objetivos eram específicos de suas pesquisas. Porém, esses trabalhos nos possibilitaram uma riqueza de possibilidades e de pesquisa. Contudo, fica evidenciado nas proposições dos três pesquisadores mais diretamente citados que a temática dos processos de subjetivação na formação inicial e continuada dos professores é urgente e necessária, como também uma continuidade de pesquisa que amplie o debate do currículo para a formação de professores, sobre as tensões vivenciadas no dia a dia do professor, tensões essas oriundas dos problemas econômicos e sociais do país.

Além disso, promoção de práticas para desenvolvimento dos processos subjetivos, o uso dos tempos e espaços (estágios) na formação inicial do professor, a valorização da dimensão humana do professor muitas vezes rechaçada em detrimento de aspectos técnicos; a prática da ética como prática de si, a promoção de professores investigativos do ser docente e da prática docente, o fomento de programas que complementem o curso de formação, e, uma proposição que nos chamou atenção: “Precisamos de filosofia. A filosofia ajuda a organizar as intencionalidades dentro do seu conhecimento da realidade e contribui para que possamos perceber a complexidade do mundo, das coisas e das pessoas (LINO, 2018, p. 99)”, outra necessidade no campo educacional, compreender as complexidades e perplexidades que perpassam o sistema de ensino e seus processos, uma vez que ela nos ajuda a questionar “todos os fenômenos de dominação”.

Pensemos, pois, nesse educador e em suas múltiplas funções e facetas para se constituir, subjetivando-se em meio a suas realidades. Um

² «Subjectivité et Vérité», art. cit., p. 215.

educador sujeito e assujeitado, que ora se faz, ora se refaz nos encontros, desencontros, lutas, resistências e devires do cotidiano educacional, possivelmente na tentativa de uma constituição ética de si mesmo.

Referências

BASTOS, Carla Melo Casotti. *O curso de Pedagogia da UFES sob os olhares das/os alunas/os concluintes: processos de subjetivação produzidos num coletivo de intensidades*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas estado da arte. *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 79, p. 259, ago. 2002.

FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 61.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V – ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. de Márcio A. Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade 2 – o uso dos prazeres III*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LINO, Cleonice Moreira. *Do retrovisor ao para-brisa: a construção da subjetividade identitária do professor*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Sandra de. *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SNELL, Bruno. *A cultura grega e as origens do pensamento europeu*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 7-8.

TOURAINÉ, Alain. *El sujeto*. Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Buenos Aires: Paidós, 2006.

PARTE II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, GESTÃO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Capítulo 6

Formação dos Professores da EJA: caminhos trilhados

*Simone Gonçalves Souto
Denise Aparecida Brito Barreto*

Nos últimos anos tem surgido um número significativo de pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, cujo objetivo representa o desafio de mapear uma certa produção acadêmica em vários campos do conhecimento, buscando responder dimensões que vêm sendo destacadas e produzidas nas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Este capítulo é o resultado de buscas realizadas nos seguintes ambientes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), entretanto, em nenhum deles encontramos registros sobre o TOPA. Podemos sinalizar que a ausência de trabalhos sobre este tema ocorre por ser este um programa específico da Bahia.

Para a busca no banco de dados da biblioteca digital, e visando uma melhor compreensão sobre os trabalhos que abordam a temática, foram catalogados o total de onze 11 arquivos, dos quais após análise dos resumos inferimos que apenas nove poderiam subsidiar a nossa pesquisa, porém, após leitura do referencial teórico, somente seis se encontravam consonantes com o aporte teórico pretendido.

Um pouco da história da EJA

Durante a campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947, surge a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil (COLAVITTO; ARRUDA, 2014). Nesta época, cria-se o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo; surge a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), no intuito de reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento; 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, posteriormente, em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Nos anos 50 é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e na década de 1960 o Movimento da Educação de Base (MEB) (VIEIRA, 2004). Logo após, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o intuito de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada (HADDAD, 1994), enquanto na Bahia o AJA Bahia (2002-2006) e o TOPA (2007-2017) aconteceram com a garantia de direitos para o cidadão a partir do ensinar e aprender a ler e escrever. Embora tenham sido elaborados com boas intenções e estejam voltados para a “redução quantitativa dos índices do analfabetismo” busca-se, ainda, pedagogicamente, a garantia da qualidade do processo educativo. Com o objetivo de alfabetizar todas as pessoas foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o país, tendo como proposta ser um modelo de educação para o futuro, atendendo a necessidade de uma sociedade em processo de modernização, com o objetivo de escolarizar o maior número de pessoas possíveis.

No decorrer da década de 80 o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, possibilitando que as atividades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) fossem ampliadas. Com o início do Governo Collor, nos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais e a Fundação Educar levou todos os seus funcionários a estarem disponíveis no mercado de trabalho. Com isso, a União foi se afastando das atividades da EJA, em 2003, e anunciado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) que a EJA seria responsabilidade do governo.

Com um olhar diferenciado para a educação da EJA surgiu, no Governo Lula (2007), uma Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, tendo como meta acabar com o analfabetismo durante os quatro anos em que o presidente Lula estivesse no governo. Para ser cumprida essa meta foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, que tinha como objetivo direcionar a assistência a projetos diretamente relacionados com ações de Alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores, no qual o MEC estaria responsável por contribuir com organizações sem fins lucrativos que desenvolvessem ações de alfabetização e com órgãos públicos, estaduais e municipais.

O Programa Brasil Alfabetizado provocou um crescimento da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), os estados e os municípios para combater o analfabetismo. Atualmente, a parceria só aumenta, assim como a quantidade de alunos em algumas regiões. A ação em conjunto é importante para estimular a continuidade da formação no ensino de jovens e adultos.

Apesar dos avanços obtidos no âmbito político e pedagógico, ainda é pouco o reconhecimento da EJA enquanto modalidade/espço/tempo de formação. A EJA segue se arrastando com pouco espaço no sistema educacional brasileiro.

A formação de professores da EJA

A formação de professores para a EJA é fundamental para que haja uma educação de qualidade, pois somente desta maneira o educador será capaz de elaborar didáticas que resultem bons desempenhos

em sala de aula, garantindo a permanência desses alunos na escola, mostrando-lhes a importância de continuar seus estudos, a fim de que se tornem cidadãos críticos e reflexivos para que possam interagir de forma participativa na sociedade.

É importante destacar que, seguindo o que Freire (1996) orienta no livro *Pedagogia da autonomia*, na parte em que este autor escreve as exigências do processo de ensinar para o educador ter um excelente resultado em suas aulas, faz-se necessário que ele perceba o quanto isso será importante à sua prática. O papel do educador, frente ao sucesso que almeja atingir, encontra-se ligado a maneira que este educador pretende desenvolver suas atividades.

Quanto a prática dos professores a orientação é utilizara socialização das experiências, conhecer os símbolos, a sala de aula de EJA. O professor deve provocar a curiosidade no educando, fazendo-o ir à busca de novos desafios que, mais tarde, tornar-se-ão novos conhecimentos. Ser educador é entrar no mundo do educando, redescobri-lo, ajudando a suprir suas necessidades.

A educação, segundo Paulo Freire (1996), não pode ser percebida apenas como uma crítica à educação bancária, tradicional e autoritária, mas como umas práxis que comporta uma ética pedagógica, política e epistemológica, profundamente democrática e libertadora contra o princípio de uma educação bancária, contra um tipo de educação que domestica a educação, em que o homem não tem sua liberdade de conhecer, de levar sua realidade vivida ao conhecimento.

O conhecimento modifica o homem, assim se considera que a EJA seja capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa e traga, para ela, oportunidades para conviver em uma sociedade democrática, justa e igualitária com direitos e também deveres. No Brasil, a EJA tem sido uma estratégia de exclusão da desigualdade social, por isso, a realidade do aluno é algo fundamental e deve ser conhecido pelo professor, em especial, aquele que leciona para essa modalidade de ensino.

O método Paulo Freire objetiva alfabetizar e letrar concomitantemente. Busca a formação integral dos educandos, fazendo refletir uma *práxis* política

e conscientização, incentivando para a autonomia e transformação por uma educação libertadora. Como sustenta Freire (2007, p. 105), esse método “é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade de modo crítico”. Freire (2001) elaborou o método de Alfabetização de Jovens e Adultos a partir do diálogo, principalmente, do diálogo entre educador e educando, um ouvindo e respeitando o outro, visto que “o papel do homem é o de sujeito e não de simples objeto” (FREIRE, 2001, p. 53).

Compreende-se, assim, que o alfabetizador precisa descobrir maneiras de incentivar esses sujeitos, levando-os a se tornarem alfabetizados e letrados. Cabe então ao professor o papel crucial nesse processo, pois é o alfabetizador que toma decisões sobre o que, como e quando ensinar, e cria situações para que esses alunos aprendam. Mesmo havendo um esforço por parte do professor e do aluno a situação ainda é preocupante, pois falta qualidade de estrutura, de ensino, de metodologias e de políticas públicas que amparem a EJA na sua totalidade, para que o aluno da EJA consiga o seu direito de ser alfabetizado e letrado em uma Educação eficiente.

A Bahia recebe o Programa TOPA

A instituição do Programa Todos pela Alfabetização ocorreu por meio do Decreto 10.339 de 09 de maio de 2007 que institui, no âmbito do Estado da Bahia, o programa especial de alfabetização de Jovens e Adultos Todos pela Alfabetização (TOPA).

Com o desejo de mudar a realidade do analfabetismo na Bahia surge então o TOPA, que é considerado a principal ação do Programa Brasil Alfabetizado do governo federal, projetado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia em parceria com municípios, Instituições de Ensino Superior (IES), entidades não governamentais e organizações sociais, sendo desenvolvido por meio de adesão e tendo como objetivos:

Promover uma educação de qualidade para a população de jovens e adultos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para sua inclusão social, política, econômica e cultural. Objetiva também reduzir os índices de ingresso e a permanência na escola de jovens com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos e adultos; dotar os beneficiários de condições que efetivamente auxiliem na sua inclusão social, política, econômica e cultural; proporcionar aos jovens e adultos alternativas de profissionalização integradas aos processos de alfabetização e escolarização (BAHIA, 2012, p. 51).

O Programa TOPA, iniciado em 2007, constitui-se num grande coletivo social que realiza estudos e pesquisas, formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações que assegurem a sua efetividade, semeando sonhos e plantando esperanças por onde passa. Com o desafio de erradicar o analfabetismo na Bahia, através de políticas de educação de jovens e adultos (seguindo os mesmos princípios do Projeto Político-Educacional do Estado), o TOPA persegue a meta de alfabetizar um milhão de pessoas de 15 anos ou mais, a partir de um Decreto-Lei. Foi no interior dos movimentos sociais e sindicais, e prefeituras espalhadas por todo o estado da Bahia que o TOPA encontrou solo fértil para crescer e se desenvolver.

Nesse sentido, diante dos dados aqui analisados, apresentamos a planilha abaixo com a relação nominal das dissertações que mais se aproximam deste estudo, sendo este o levantamento do nosso filtro. O objetivo desse Estado da Arte foi analisar as dissertações selecionadas (Quadro 1) na sua profundidade e, desse modo, refletir o que cada pesquisador/a usou para desenvolver sua pesquisa.

Quadro 1 – Levantamento documental do período de 2009 a 2018 *(continua)*

(conclusão)

SABERES EXPERENCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EJA	Compreender de que forma os saberes e experiências contribuem para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, com o intuito de aprofundar os conhecimentos no campo da EJA e saberes docentes.	Serão possíveis apreender o explícito e o implícito a respeito das aprendizagens formativas vinculadas por elas, da organização do ensino e de suas práticas pedagógicas e das contribuições dos saberes experienciais para atuação docente na realidade.	CÂMILA MOREIRA ALVES	Esta dissertação nos permite aprofundar conhecimentos no campo da EJA e dos saberes docentes, em busca de novos conhecimentos positivos e de perspectivas da uma educação significativa para alunos e professores neste contexto.
---	---	--	-------------------------	--

Fonte: elaborado pelas autoras.

Análises dos dados

Observamos que a pesquisadora Miranda (2015) abordou o tema: “A formação profissional dos educadores que atuam no Programa Todos Pela Educação (TOPA), no município de Irecê, BA e a relação com a *práxis* pedagógica”, buscando investigar a proposta de formação de professores alfabetizadores com o intuito de compreender a possibilidade da formação continuada que está sendo realizada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a sua contribuição para a melhoria da qualidade da *práxis* pedagógica do professor alfabetizador em Irecê. Em sua proposta, a pesquisadora apresenta como objetivo geral a reflexão sobre a formação inicial do educador da EJA e a sua contribuição para atuar no Programa Todos pela Alfabetização.

Miranda (2015) acrescenta que a formação do profissional da EJA necessita ser analisada enquanto investimento educacional, político, social, que irá trazer melhoramentos, benfeitorias ao conjunto da sociedade, considerando que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

A pesquisadora apresenta uma proposta de intervenção na qual objetiva promover a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades do ser educador e alfabetizador, trabalhando a teoria e a

prática, contribuindo para a construção dos saberes e fazeres da práxis alfabetizadora, afirmando que as evidências ali encontradas, à luz do diálogo teórico e da pesquisa, identificaram ainda que a formação que vem sendo destinada aos professores alfabetizadores não vem atendendo às necessidades formativas desses profissionais. Miranda (2015) identifica, também, a necessidade de efetivação de políticas públicas que garantam a formação dos professores alfabetizadores que atuam no Programa TOPA.

Diante das evidências apresentadas na pesquisa a autora acrescenta que há necessidade urgente de um novo olhar sobre a formação desenvolvida pela Universidade para os professores alfabetizadores que fazem parte do programa TOPA. Consideramos, também, que a ausência da experiência profissional leva muitos professores alfabetizadores a estarem iniciando as atividades de ensino no programa. Assim, Miranda (2015) conclui o seu trabalho com esse desejo, esse novo olhar para as formações do TOPA no município de Irecê-Bahia.

Ao descrever a dissertação de Pinho (2017), verificamos que a autora pesquisou a respeito dos “Desafios dos Educadores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), vinculados ao Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), junto ao Processo de Formação dos Bolsistas do Programa: análise do Período 2011–2015”.

Pinho (2017) aponta que essa pesquisa é um estudo de caso numa abordagem qualitativa, exploratório-descritiva e *ex-post-facto*, a partir da análise de documentos oficiais, cuja investigação ocorre mediante dados coletados a partir dos planos de trabalhos definidos pela coordenação do TOPA/UEFS. Observa-se que a autora desenvolve sua pesquisa abordando as dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores e todos os outros profissionais que compõem as formações ocorridas pela UEFS.

A autora da segunda dissertação busca compreender como é estruturado o Programa e o processo de formação dos bolsistas, sob a responsabilidade da UEFS, como Unidade Formadora, desde o momento de seleção de professores formadores, do planejamento metodológico e pedagógico da formação, até as etapas de formação propriamente ditas, e

como se processa a atuação desses formadores nas fases de planejamento e durante as aulas formativas, bem como as dificuldades enfrentadas.

Dentre algumas dificuldades, ela aponta a formação básica dos alfabetizadores e a sua falta de experiência e prática na educação de jovens, adultos e idosos, considerando as especificidades que este público traz consigo.

A pesquisadora acrescenta que segundo relatos dos formadores, bem como das informações levantadas pela coordenação do TOPA/UEFS, presentes nos relatórios enviados à Secretaria de Educação Continuada (SEC), ainda é comum a incidência, durante as formações, de bolsistas sem experiência na área educacional, nas práticas docentes e na Educação de Jovens e Adultos.

Pinho (2017) relata que durante as formações *in loco* a equipe da UEFS observava que, em alguns casos, o professor alfabetizador não desenvolvia junto aos seus educandos a proposta apresentada durante as formações continuadas. Eles reproduziam nas turmas de alfabetização de adultos a mesma metodologia utilizada para alfabetizar crianças, utilizando atividades empregadas na educação infantil, desenhos infantis, por exemplo, e aplicavam aos alunos do programa, “[...] não tinham a preocupação de alfabetizar com letramento, como era a perspectiva do TOPA, e de não infantilizar, por se tratar de adultos”.

Observa-se que as dificuldades encontradas pela pesquisadora são praticamente as mesmas encontradas pelos professores formadores em outras localidades. Percebe-se também que em se tratando de formação de jovens e adultos é necessário um saber específico e, nesse sentido, o estudo de formação de professores se faz necessário para uma boa atuação e para se alcançar as metas desejadas pelo programa.

Para concluir, a pesquisa ratifica a hipótese inicialmente levantada de que o fato da seleção dos bolsistas ficarem a cargo das entidades parceiras e das Secretarias Municipais de Educação ocasiona problemas ao Processo de Formação já que, em alguns casos, pessoas despreparadas são selecionadas como bolsistas, o que compromete a eficácia da Política Pública do TOPA.

A pesquisa de Lima (2007) tem como objetivo geral compreender o processo de formação de professores alfabetizadores e a contribuição do seu trabalho para a diminuição do alto índice de analfabetismo no Estado. A autora acrescenta, no tocante à avaliação do processo de formação de professores alfabetizadores, que esta poderá se reestruturar enquanto política pública para considerar as contribuições dos estudos sobre a inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação, na perspectiva de que o programa também avance para a inclusão sócio digital dos alfabetizandos.

A pesquisadora chama a atenção para a importância da inclusão sócio digital dos alfabetizandos, para o avanço e atualização da formação. Observa-se que ela seguiu um caminho prazeroso e árduo, desafiador e instigante, comprometido e técnico para alcançar seus objetivos. Quanto às formações, ela apresenta que os alfabetizadores e formadores, em sua maioria mulheres, que chegam com garra e coragem, que educam outros homens e mulheres, assim o fazem na certeza de que através da educação se constrói um mundo melhor.

Lima (2007) defende a ideia de que a inclusão sócio digital dos cidadãos, aqui entendida como a democratização do acesso dos homens e mulheres aos bens materiais e imateriais produzidos ao longo da história da sociedade, incluindo-se neste campo os bens e as tecnologias digitais, não necessariamente ocorrem pela implementação de políticas públicas elaboradas em gabinetes ou por grupos isolados, mas sim pelo processo educativo escolar e extramuros.

O trabalho desenvolvido por Barros (2016), intitulado *Nas páginas do Livro-Mundo, Travessias do Alfabetizar: saberes e práticas de Professores Alfabetizadores do TOPA/UEFS*, apresenta uma experiência de travessia. A linguagem metafórica de João Guimarães Rosa, bem como a sua poesia existencial, traduz, em muitos momentos, as sensações sentidas e produzidas durante os percursos desta investigação. *Grande Sertão: Veredas*, obra que inspira metaforicamente seu trabalho, constrói-se como uma longa narrativa oral de Riobaldo (protagonista do romance), um velho fazendeiro, ex-jagunço, que conta suas histórias a um interlocutor, que jamais tem a palavra e cuja fala é apenas sugerida.

Barros (2016) buscou compreender as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores do Programa Todos pela Alfabetização, implementado pela Universidade Estadual de Feira de Santana (TOPA/UEFS), e os saberes mobilizados por eles em suas “travessias” do alfabetizar. O *lôcus* de sua pesquisa foi a cidade de Feira de Santana, e os teórico-metodológicos que ela apresenta são: Freire (2011), em diálogo com o campo da Formação de Professores e para Saberes Docentes Tardif (2014) e Charlot (2000).

A travessia, como sugere o poeta, é destituída de estabilidade; é um ir e vir constante; é um (re) fazer-se que nos projeta para o mundo e faz com que aprendamos no/com o movimento da vida. Riobaldo, personagem da saga de Guimarães Rosa, nos ensina: 1) Essa interpretação nos ajudou a pensar o cotidiano e as experiências vivenciadas nos processos rotineiros de vida-formação, como produtores de saberes experienciais tão relevantes para a prática docente, uma vez que a prática pedagógica dos alfabetizadores do TOPA/UEFS se implicam, necessariamente, com os seus repertórios culturais e de seus alfabetizando; 2) os alfabetizadores do TOPA/UEFS, no cotidiano de suas salas de aula, oferecem outros significados à formação docente que recebem, no sentido de obterem êxito nos processos de alfabetização; e 3) os saberes mobilizados pelos alfabetizadores, em suas travessias do alfabetizar confundem-se com suas experiências de “ser e estar” no/com o mundo.

Assim, entre saberes e práticas cotidianas, os sujeitos desta pesquisa foram “ziguezagando” suas trajetórias; construíram caminhos interpretativos de um problema, permitiram adentrar entre mares e sertões de suas narrativas, partindo da perspectiva de que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19).

Por fim, a pesquisadora encerra a linda pesquisa, fazendo um convite ao (a) leitor (a) a enveredar-se por entre as ideias contidas em seu trabalho; a deslocar-se através das vozes dos sujeitos que narram suas experiências; a constituir-se como um ser que aprende (e ensina) no/com o movimento da vida, tais quais os sujeitos da pesquisa: gente que desbravou caminhos, que se “aventurou” na travessia do alfabetizar e deixou, nas páginas do livro-mundo, suas digitais.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2016) faz uma abordagem ao tema: *Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: um estudo do Programa TOPA no município de Vitória da Conquista - BA*, em que apresenta uma análise do Programa TOPA como política pública de educação de jovens e adultos no município de Vitória da Conquista - BA. Para alcançar o objetivo, o autor desenvolveu um estudo descritivo exploratório de cunho qualitativo, optando pela metodologia aplicada através da entrevista, possibilitando, assim, conhecer com detalhes as formas como o Programa vem sendo de fato executado no contexto do município de Vitória da Conquista, e identificando todas as suas ações. O autor acrescenta também que a pesquisa documental foi fundamental para entender o Programa a partir de sua inserção no quadro geral das políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Ao utilizar Paulo Freire como referencial, Silva (2016) defende a ideia da alfabetização como direito e, também, como a porta de acesso para o exercício da cidadania. Foi nessa perspectiva e à luz de pressupostos freireanos que foi desenvolvida, por meio da técnica da análise do conteúdo, a análise dos dados.

De acordo Silva (2016), a formação inicial dos alfabetizadores e coordenadores de turma do TOPA, no município de Vitória da Conquista, é oferecida pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A formação é realizada em dois momentos: no primeiro momento, chamado de formação inicial, oferece o curso com quarenta horas de duração; e, no segundo, chamado de formação continuada, são mais 20h. Partindo do pressuposto de que os jovens e adultos alfabetizando não tiveram seus direitos respeitados em relação à educação, a formação inicial e continuada orientam os alfabetizadores a considerarem e se apropriarem da cultura dos alfabetizando.

Silva (2016) acrescenta que por meio dessa análise pode-se constatar que o Programa TOPA, no município de Vitória da Conquista, tem feito pouco para a redução do analfabetismo, tendo em vista as fragilidades identificadas na execução do Programa, demonstrando, assim, que os alunos oriundos do TOPA continuam tendo negado os seus direitos à educação, principalmente no que se referem às ações praticadas para

assegurar a matrícula e a permanência na rede regular de ensino, das pessoas alfabetizadas no Programa Todos pela Alfabetização.

Considerando os dados analisados, o pesquisador conclui que o Programa TOPA, que se considera uma política pública de resgate de jovens e adultos na escola, apresenta alguns pontos que cabem questionamentos e análise. Os dados denunciam também que o TOPA não tem efetivamente funcionado com esse propósito no município de Vitória da Conquista, dada a fragilidade no desenvolvimento de suas ações.

O objetivo desejado ao final do Programa, segundo Silva (2016) é, além de alfabetizar os jovens e adultos, incentivá-los a continuarem seus estudos na escola regular. O autor acrescenta que só com a continuidade nos estudos é que o município conseguirá avançar, no sentido de reduzir de fato os índices de analfabetismo.

O trabalho realizado por Alves (2018) traz como tema: *Saberes experienciais e suas contribuições para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA*, cujo objetivo principal é compreender de que forma os saberes experienciais contribuem para a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, com o intuito de aprofundar os conhecimentos no campo da EJA e nos saberes docentes.

Sendo assim, Alves (2018) explica que os saberes experienciais adquirem destaque nos discursos das professoras, pois contribuem para a sua atuação docente quando explicitam que é um saber funcional, prático, útil, necessário; ao atenderem ao contexto e às especificidades da EJA; quando direcionam a ação docente; por ser um saber interativo, temporal, reflexivo, crítico, formador; quando oferece segurança e certezas à prática; ao ajudar a contornar situações; ao compreender a prática docente, próximo da realidade dos alunos; quando contempla as necessidades e as dificuldades da sala de aula e alicerça a prática pedagógica.

Na sua dissertação, Alves (2018) apresenta uma pesquisa qualitativa desenvolvida em duas escolas municipais, localizadas na cidade de Poções, Bahia, por intermédio das narrativas autobiográficas de quatro professoras da EJA, sujeitos ativos que colaboraram e protagonizaram sua pesquisa, sendo possível apreender o explícito e o implícito a respeito das

experiências formativas vivenciadas por essas professoras, da organização do ensino e de suas práticas pedagógicas, e das contribuições dos saberes experienciais para atuação docente na modalidade. Para análise e sistematização dos dados, baseou-se nos pressupostos da análise dialógica do discurso, na perspectiva filosófica de Mikhail Bakhtin, especificamente sobre o discurso/enunciado dos atos responsáveis/responsivos.

Em virtude do que foi apresentado, Alves (2018) afirma que os saberes experienciais possuem uma relação intrínseca com a prática docente, com o trabalho cotidiano do professor, mas também estão vigorosamente ligados à relação com o outro, à integração entre sujeitos, à relação entre professor e aluno e outros atores da escola.

Por fim Alves (2018) encerra a sua dissertação afirmando que o trabalho desenvolvido lhe permitiu aprofundar conhecimentos no campo da EJA e dos saberes docentes, em busca de novos caminhos possíveis e de perspectivas de uma educação significativa para alunos e professores nesse contexto.

Diante da proposta de investigação do Estado da Arte, baseada em dissertações e teses produzidas no Brasil, relacionadas à formação de professores de EJA e a sua prática, um desafio se concebia: descobrir quais inclinações teórico-metodológicas desses estudos estariam presentes nas produções acadêmicas. Revisar os estudos sobre formação do professor formador da EJA nos trouxe, a partir desses estudos, oportunidade de conhecer outros trabalhos, por meio de relatos, experiências, riquezas das pesquisas e desafios.

Após a realização da pesquisa deduzimos que todo estudo realizado foi de grande importância para não ficarmos apenas na teorização do elaborar. Por em prática as discussões sobre como buscar, catalogar e construir um texto científico com características do “estado da arte” ou “estado do conhecimento” é um exercício muito rico e proveitoso. Para finalidades acadêmicas, esse tipo de trabalho proporcionou uma visão mais aguçada das temáticas relacionadas para investimento em pesquisas desta e de outra natureza.

Conclusão

No decorrer das leituras das dissertações, no que se refere à formação dos professores, foi possível perceber um alto grau de comprometimento dos formadores, na atenção e aprendizados das atividades propostas e uma incerteza compartilhada por todos os formadores, em todos os lugares onde se aplica as formações, sobre o desdobramento dessas formações.

Concluimos que dentre os estudiosos mais citados pelos autores pesquisados o autor Paulo Freire tem lugar de destaque, por possuir uma base metodológica bem relacionada com as práticas expostas nas formações do TOPA, no período, e ter sido citado em todos os trabalhos selecionados. Uma das ideias centrais deste autor é que não há conhecimento pronto e acabado; o conhecimento está sempre em construção. Por outro lado, Freire (2014) afirma que a prática docente envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Dessa forma, entende-se que o professor formador é o principal agente para fazer acontecer/ realizar um bom trabalho nos municípios onde o TOPA foi aplicado, mas, além de todas essas condições ele deve gostar do trabalho que realiza. Esta é uma das garantias para que o seu trabalho se realize com afinco e de forma significativa.

Referências

- ALVES, Camila M. *Saberes experienciais e suas contribuições para atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA*. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wpcontent/uploads/2018/06/CAMILA-MOREIRA-ALVES.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Relatório do Programa Brasil Alfabetizado do Estado da Bahia – Programa Todos pela Alfabetização etapas 2007 a 2010*. Bahia: SEC/TOPA, 2012.

BARROS, Ludmila O. *Nas páginas do livro-mundo, travessias do alfabetizar: saberes e práticas de professores alfabetizadores do TOPA*. 2016.

121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, 2016. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/443/2/LUDIMILA%20BARROS.%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.%20PPGE2016.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Helena da Rocha Besnosik.

COLAVITTO, N. B.; ARRUDA, A. L. M. M. Educação de Jovens e Adultos (EJA): a importância da alfabetização. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, 2014.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, Sérgio. *Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos em vinculação com instituições de ensino superior no país*. São Paulo: CRESALC/CEDI, 1979.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994*. São Paulo: CEDI, 1994. Ação Educativa.

LIMA, V. M. M. *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MIRANDA, H. P. *A formação profissional dos educadores que atuam no Programa Todos pela Educação (TOPA), no município de Irecê e a relação com a práxis pedagógica*. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, 2015.

PINHO, J. S. *Desafios dos educadores da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, vinculados ao Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, junto ao processo de formação dos bolsistas do programa: análise do período 2011-2015, vinculados ao Programa Todos Pela Alfabetização – TOPA*. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Feira de Santana, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/dissertao%20mestrado%20janilda%20s.%20pinho%20(15).pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

SILVA, O. C. B. A. *Alfabetização de pessoas jovens e adultas: um estudo do Programa TOPA no município de Vitória da Conquista – BA*. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/ONEY-CARDOSO-BADARO.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, M. C. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. (Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil).

Capítulo 7

Gestão, participação e relações de poder: desafios à democratização da escola

*Jusceleide Moreira de Souza
Daniele Farias Freire Raic*

Introdução

Em tempos de profundas incertezas e instabilidades no campo político brasileiro, visivelmente marcadas a partir de meados da década de 2020, em que as instituições estão a todo tempo sendo questionadas e a democracia ameaçada, reafirmar a importância da democratização e da distribuição de poder passa a ser uma atitude ética e política quando nos comprometemos com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e defensora inalienável da dignidade humana.

Nesse cenário, encontra-se a escola. Esta instituição registra, historicamente, um montante de intervenções de natureza antidemocrática, ainda que sob o discurso legal da gestão democrática, como podemos constatar principalmente a partir da Constituição Federal de 1988. Com a intenção de aprofundar tais questões, dispusemo-nos a olhar para a escola e para as suas relações de poder, de maneira que este texto, parte de uma dissertação de mestrado produzida no Programa de

Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tem como objetivo discutir os desafios que se colocam à democratização da gestão escolar, considerando o princípio da participação e das relações de poder.

Partimos do pressuposto que discutir a democratização da gestão está alinhada à discussão sobre o poder. Embora a maioria dos discursos educativos nos leve a crer no poder de A sobre B, Michel Foucault (1992) nos faz ver que o poder não se exerce de forma unidirecional [dos que o detêm sobre os que não o detêm], mas em rede, ou seja, os sujeitos estão expostos as malhas do poder, e tanto podem sofrer a sua ação quanto podem exercê-lo. É, portanto, desse lugar de poder e das relações de poder que são estabelecidas entre os sujeitos que nos colocamos a problematizar a gestão escolar. Para tanto, a fim de construir nossos argumentos e nossos posicionamentos diante da questão que ora apresentamos, esse texto está organizado em três seções, entrelaçadas, cujas interpretações e traduções se sustentam na filosofia da diferença, sendo, muitas vezes atravessadas por abordagens críticas, principalmente quando nos referimos aos estudos das políticas públicas e de gestão da educação, vez que se trata de campo específico com importantes contribuições de teóricos considerados “críticos”. Também nos interessa manter/construir as conexões entre as diferentes abordagens, sem assumir nenhuma atitude axiológica. Isso dito demonstra a nossa preocupação em afirmar que não se trata de mera distração teórico-epistemológica, mas de necessários encontros, os quais, respeitosa e, nos arriscamos.

Assumimos a ideia da escola como um espaço vivo, constituído de histórias, de desejos (possibilitados ou negados), de encontros, de desencontros, de reencontros, de lutas, de resistências, de conflitos..., assim, interessa-nos olhar para a escola considerando as “macropolíticas” (aqui entendidas como os atos normativos) e as “micropolíticas” (aqui entendidas como as microfissuras que desterritorializam as normativas) na gestão da escola. Com isso, adentramos a escola sabendo das tensões que a atravessam, de maneira que não pretendemos com esse texto nenhuma forma de universalização e generalização.

A Escola: que espaço, quais interesses?

O que é a escola? A escola é [...] o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo gente, gente que trabalha, que estuda, que alegre, se conhece, se estima (FREIRE, 1996, p. 42). Parafrasear Paulo Freire nesse poema é poder dizer que a escola é vida pulsando, diuturnamente; um espaço social, diverso, plural, múltiplo; lugar de ensinagem e de aprendizagem de disciplinas diversas (matemática, física, química, biologia, inglês e tantas outras) e de tantas outras coisas... ensinamos e aprendemos muitas coisas na escola! Escolhemos ver a escola, sobretudo, como um lugar de desejos.

Para Deleuze e Guattari (1988, p. 43) o desejo é “esse conjunto de sínteses passivas que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção”. Desta forma, podemos compreender que a produção, a criação, são potências do desejo. Para os autores a realidade é pura produção, composta por singularidades e sustentada pelo desejo. O desejo cria possibilidades de produção, de criação, de invenção de modos e formas vitais. A realidade é fruto da produção desejante e o desejo é a força motriz que impulsiona a máquina, ou seja, aquela que impulsiona o ser humano a produzir, num devir criador, levando às singularidades, em múltiplas direções. Somos máquinas desejantes que criam fluxos, promovem cortes, novos processos, novas (des)organizações (DELEUZE; GUATTARI, 2011). O desejo é responsável por fabricar novos arranjos; “*desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto*”, como nos diz Rolnik (2011, p. 37). Com a ideia de desejo em mente, quando adentramos na escola, podemos perguntar: o que deseja a escola?

Dizemos com Canário (2002, p. 62) que a escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores tornou-se uma “fábrica de cidadãos”, por procurar unificar os aspectos culturais e políticos para todos os sujeitos formadores deste espaço. Através dos instrumentos de fabricação da cidadania, possibilitados pelo universo escolar, os sujeitos nela produzidos constroem a forma de organização social e ação política.

Dessa forma, a escola precisa estar sempre se perguntando: que cidadania é essa? A cidadania pode tanto assumir uma natureza modelar do sujeito quanto pode assumir a ideia de emancipação. Para Gadotti (1997), por exemplo, a cidadania é essencialmente a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia. Gadotti nos fala da construção de uma escola cidadã e nos apresenta seus princípios fundantes, quais sejam: troca de saberes, vivência, parceria, companheirismo, integração, diálogo... esses princípios são tidos como elementos necessários para que os seus sujeitos construam as suas identidades de pessoas críticas, conscientes de seus direitos e deveres, exercendo a autonomia. Quando a cidadania está pensada em íntima relação com a proposição da liberdade, da garantia dos direitos humanos, dizemos que a escola caminha em direção a uma democracia em seu sentido pleno. Todavia, quando a escola se posiciona como um preposto do Estado acaba por propor uma educação quase sempre voltada ao ajustamento social e produtividade econômica. Nós, no entanto, apoiadas pela filosofia da diferença, preferimos falar da formação de subjetividades, como trataremos adiante.

A escola oferece uma educação formal e, em sua aparente intencionalidade de transmitir um saber acumulado historicamente, acaba, muitas vezes, mantendo as relações de poder, concentrando-o nas mãos de grupos dominantes em detrimento de minorias excluídas. Tal perspectiva, embora com discurso de criticidade e de reflexividade, acaba por subjugar as pessoas com as suas normativas. São regimentos escolares, portarias, boletins, cadernetas, pareceres descritivos... todas as formas de segmentaridades molares (estruturas sociais endurecidas) são apresentadas ao estudante a fim de exercício de controle. São tentativas de estancamento de fluxos de desejo. Entretanto, acreditamos nos profícuos tensionamentos presentes nas práticas escolares que questionam e desestabilizam os modos de controle, cujas *micromovimentações* produzem efeitos importantes nas relações de poder.

A fim de nos ajudar a sustentar essa ideia trazemos Deleuze e Guattari (1996) para dizer que a vivência nas instituições sociais, donde destacamos a escola, está atravessada por tensões, justamente porque como

“[...] indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésias, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1988, p. 83).

Para Deleuze e Guattari (1996) somos todos segmentarizados de diferentes maneiras. Para eles, “a segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente” (p. 83). Então, nessa perspectiva, o ser humano está segmentarizado, embora sem unidade coerente, atravessados por diferentes linhas segmentárias que ora nos ajusta, ora nos agita, ora nos faz romper com as estruturas mais rígidas. Para os autores:

Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são, pois, atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. [...] se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90).

Quando pensamos na escola, situamo-la como um estrato formado por diferentes linhas, as de segmentaridades duras, as de segmentaridades maleáveis e as linhas de fuga. As primeiras, de segmentaridade dura, são molares, próprias das macropolíticas, são aquelas pelas quais “todo mundo, indivíduos e coletividades, será julgado, retificado, alinhado segundo seus contornos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 71); as linhas de segmentaridades maleáveis, caracterizadas por relações moleculares, ajudam a produzir as micropolíticas, por serem consideradas como um *tobogã de possibilidades* ou minúsculos movimentos que não esperam para chegar às bordas, linhas ou vibrações que se esboçam bem antes dos contornos” (p. 74, grifos dos autores). Se os discursos molares apresentam maior rigidez, os discursos moleculares, por sua vez, são flexíveis e pontuais. Desta forma, estes dois discursos não se distinguem apenas pelo tamanho, escala ou dimensão, mas pela natureza do sistema de referência considerado. Um se propaga de forma ampla, muitas vezes

relacionado à moralidade de instituições milenares e o outro se miniaturiza no movimento diário percebido pelos sentidos de quem observa e é observado (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

De acordo com Deleuze e Guattari (1996, p. 94) sempre há, ainda, “uma linha de fuga, mesmo que começando por um minúsculo riacho [...] correndo entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização”. São fluxos em um contínuo movimento, procurando retirar o sujeito da rigidez dos estratos, a exemplo da escola; são linhas que promovem a ruptura com os estratos, de forma que “nelas tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, bem como a passagem de um segmento a outro” (ibidem, p. 67).

As linhas duras, molares, aqui entendidas como macropolíticas, são as linhas que controlam, que normatizam e enquadram através de seus mecanismos de controle, a manutenção da ordem, evitando o que pode ser considerado como inadequado na instituição social. As linhas flexíveis, moleculares, incluindo as linhas de fuga, contêm fluxos e partículas que fogem ao controle das macropolíticas, avançando sempre e, na maioria das vezes, de forma imperceptível do seu movimento, são as micropolíticas. É preciso considerar que essas linhas, ao se tramarem, produzem tensões que não podem passar despercebidas, uma vez que seus efeitos podem ser bastante importantes quando pensamos na participação, pelas vias das multiplicidades.

Entendemos que a educação é uma prática social e, no campo legal, é tida como direito social, garantido no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988. De acordo com a Carta Magna:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Esse entendimento de educação como direito está reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N° 9.394/96, sugerindo que a escola tem

como função formar o cidadão e, desse modo, garantir as finalidades registradas, como pode ser visto no artigo a seguir.

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Segundo os textos legais a escola deve se comprometer com a formação do sujeito crítico, ativo, único, inserido em contextos diversos e em contato com outros sujeitos como um modo de se formar dentro de um universo plural, aberto, participativo e voltado para as necessidades de todos os sujeitos que fazem parte do universo descrito. Entretanto, observamos na prática uma escola que tem impedido, na maioria das vezes, o poder criativo dos sujeitos em suas singularidades, desejos, expectativas, interesses, experiências e particularidades; poderíamos dizer que muitas escolas trabalham como uma espécie de máquinas de assujeitamentos, sob o véu da pretensa cidadania.

Diante de um sem número de estudos e teorizações frente ao papel disciplinar da escola, não seria precipitado dizer que a escola tem promovido uma educação com uma perspectiva de modelagem, através de um processo que advém do que está fora, para dentro do sujeito, quando a educação deveria visar a construção do sujeito dentro de uma perspectiva *intermezzo*, de meios, de encontros, a fim de valorizar e criar espaços de produção de diferenças, de pluralidade, de criação.

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço que estabelece relações, dizemos que é um espaço de “subjativação ou produção de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Vale ressaltar que a subjetividade implica em uma produção que ocorre a partir dos encontros de um sujeito com o outro, produzindo um efeito no corpo e na maneira de viver, por isso é possível dizer que a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (p. 31). Assim, compreendemos a escola como um espaço relacional e, por isso, produtora de subjetividades, na maioria das vezes massificadas, por ser propagadora

de ideias dominantes, totalizantes e reprodutoras de um sistema de dominação das minorias, uma vez que desempenha papéis diversos ambientados em segmentaridades hierarquizadas, que colaboram para que a vida do sujeito seja organizada de modo bastante fixo, através das regras e dos valores instituídos. Todavia, a produção de subjetividades tem no sujeito um efeito provisório; mantém-se aberta e acolhe os componentes de subjetivação em circulação, como também os emite, fazendo dessas trocas tanto um enunciado coletivo que assujeita os indivíduos, modelando-os, quanto subversivos, produzindo singularidades.

A educação por modelagem sufoca os processos de singularização, muitas vezes entendidos como subversão, rebeldia e desajuste, quando, a rigor, pode se tratar de uma forma de desvio, de escapatória diante das tentativas de traduzir e subjugar a existência ao domínio do capital. Guattari e Rolnik explicam:

O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 47).

Diante deste contexto fica evidente a existência de um empreendimento para convencer o sujeito dos perigos presentes ao tentar o rompimento dos valores capitalísticos¹ existentes nas instituições sociais, pois, é passada uma conotação de que eles estabelecem a segurança ou a manutenção da ordem. No entanto, esta recusa, segundo Guattari e Rolnik (1996), envolve uma aproximação da dimensão desejante da vida para que, conectados a ela, possamos inventar novas maneiras de experimentar e perceber os encontros. Assim, é preciso pensar em uma escola que possibilite aos sujeitos a construção de sua subjetividade singular, sendo esta construção um ato revolucionário.

¹ O acréscimo do sufixo “ístico” ao termo “capitalista” produziu um neologismo que traduz a noção de que a cartografia subjetiva de áreas do terceiro mundo e de países ex-integrantes do bloco socialista do leste europeu segue padrões semelhantes de constituição dos países industrializados da vanguarda capitalista (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Neste sentido, a gestão escolar deve ser perspectivada como um espaço comprometido com a articulação das ações desenvolvidas no universo escolar, como uma maneira de criar condições adequadas para alcançar objetivos estabelecidos coletivamente. No entanto, o que ainda percebemos em nossas práticas cotidianas é uma gestão que se volta para a defesa e a legitimação dos princípios da administração capitalista (PARO, 1988), enxergando na gestão escolar apenas práticas burocráticas e autoritárias, sob a perspectiva, apenas, da administração numa lógica empresarial. Este tipo de gestão, segundo Lück *et al.* (2011), contraria a ideia traduzida pela gestão que implica em atuar sobre as questões que envolvem as ações das pessoas num empreendimento que visa à promoção humana, para atingir os objetivos organizacionais.

A escola e seus modos de gestar: trilhando caminhos e perspectivando a participação

Com a abertura política na década de 1980 no Brasil e, ainda, com o desenvolvimento de pesquisas na área educacional, aos poucos vêm sendo consolidadas perspectivas legais, teóricas e práticas, mais democratizantes, para a efetivação de uma gestão escolar mais participativa, na tentativa de superar o modelo tradicional de administração escolar. Elementos que visam à autonomia da unidade escolar são criados, bem como uma política de descentralização das decisões, introduzindo o convite à participação de todos os envolvidos no processo educativo, com destaque para os pais, alunos, professores e demais funcionários.

Dentro dos discursos oficiais, a gestão escolar aparece como uma exigência da sociedade para viabilizar um ensino de qualidade social, sendo fundamentada legalmente na Constituição Federal no título VIII – Da ordem social, capítulo III e na LDB – Lei 9.394/96, que ratifica os princípios da Gestão Participativa, como pode ser visto:

Art. 14. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Art. 15. Como condição para o estabelecimento da gestão democrática é preciso que os sistemas de ensino assegurem as unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Com isso, dizemos que para os discursos legais a participação é o princípio *sinequa non* da gestão democrática. Entretanto, acreditamos que antecede a discussão desse princípio, a própria ideia de democracia.

A democracia, segundo Bobbio (1996, p. 22) caracteriza-se como “um conjunto de regras e procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”. A gestão participativa, portanto, surge no espaço escolar dentro de um processo de busca pela democratização. Esta não pode ser confundida como consenso, mas na equidade da participação dos sujeitos nos processos decisórios, e isso só pode ocorrer em relações dialógicas na efetivação de um trabalho pedagógico centrado na crítica reflexiva que possibilite e fomente a existência de espaços múltiplos para desencadear momentos de discussões e reflexões, tanto individuais quanto coletivos.

Para Bobbio (2000) a participação associa-se à democracia enquanto meio para alcançar sua vitalidade e realização. Para Santos e Avritzer (2005), a relação entre participação e democracia implica a formulação de critérios democráticos de participação política que não se restringe apenas ao ato de votar.

Hanna Arendt (1969) enfatiza que o poder, traduzido em termos de coletivo, não expressa o sentido existente no termo, pois diz respeito ao conjunto de singularidades pensadas em termos individuais (o desejo, a condição do indivíduo em participar ou não das ações tidas como coletivas, por exemplo, podem ser consideradas como subjetividade). Assim posto, o poder “corresponde à capacidade humana de não somente agir, mas de agir em comum acordo” (ARENDT, 1969, p. 123). Nessa perspectiva, o poder nunca terá um indivíduo como dono, mas pertence a

um grupo e só existe enquanto o grupo se conserva unido, traduzindo em ações políticas, de lutas, de resistência, mas, sobretudo, com a capacidade constante de negociar, de agir em comum acordo.

Arendt (1969) valoriza a intensa participação dos indivíduos no espaço social, a fim de mostrar “o que é, o que pensa, do que discorda”. Entretanto, se esta participação for negada, inicia-se o processo de violência, do domínio e do controle de uns seres humanos sobre os outros. A partir de Arendt (1969), afirmamos que o processo de participação será cada vez mais fortalecido a partir do momento em que todos estiverem inseridos e envolvidos no contexto do espaço escolar, em conjunto com todos os segmentos, de acordo com os princípios democráticos e orientações da construção coletiva.

No trato com a participação no espaço escolar, capturamos o pensamento de Paulo Freire (1995) para dizer que:

[...] é preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

E, ainda com a vontade de pensar a participação, recorremos a Gallo e Kohan (2008, p. 26), para quem “[...] o ato de participar nunca é feito sozinho; não é um ato isolado de alguém que não tem companhia, mas algo que fazemos com o outro”. Com Gallo e Kohan (2008) dizemos que a participação dos atores e autores educacionais não vai acontecer isoladamente, mas por meio da integração e da inclusão equitativa de todos.

Do exposto até aqui é possível dizer que na luta pela democratização da escola pública aconteceram muitas mudanças, principalmente na área da gestão, pois o que antes só cabia ao diretor, em algumas realidades já podemos notar uma movimentação no sentido de tomadas de decisões compartilhadas com os demais autores e atores educacionais, ainda que tal movimentação seja interpretada por rebeldia ou subversão desses sujeitos.

Quando se pretende uma gestão efetivamente democrática, torna-se condição essencial ampliar os mecanismos de participação de todos, uma vez que esta, muitas vezes, consiste apenas em uma representação. Nessa direção, Veiga (2008, p. 115) acredita que “[...] é necessário criar órgãos de gestão que garantam a legitimidade” da participação na gestão da escola, como uma forma de efetivar o poder e a participação de todos do universo educativo. Mas, entendemos que, embora esses espaços legítimos e legitimados de participação sejam importantes, não são suficientes para democratizar, efetivamente uma escola.

Outrossim, partimos do pressuposto que um dos desafios da gestão escolar é conduzir democraticamente uma instituição que tem como função precípua a formação de pessoas, de modo que elas possam produzir-se enquanto singularidades e, ao mesmo tempo, contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e ética.

Para Cavazzani (2005), a gestão escolar, na atualidade, apresenta a premissa de democratizar as relações do trabalho no interior da escola com a perspectiva da participação de todos os agentes construtores do espaço educativo. Esse discurso da participação é comumente presente nas falas dos gestores e encontra amparo na legislação educacional, em especial na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Nº 9394/96. Nós desconfiarmos da ideia de participação da maneira que ela vem sendo constituída.

A democracia liberal criou uma noção de participação que vem se expandindo nas sociedades ditas democráticas. Todavia, essa participação ficou quase sempre restrita à representação. Para Boaventura Souza Santos, as sociedades capitalistas, sobretudo nos países centrais, consolidaram uma democracia liberal que procurou estabilizar a tensão entre a democracia e o capitalismo, utilizando-se, como uma das vias, a limitação da participação cidadã, tanto individual quanto coletiva, com o objetivo de não sobrecarregar o regime democrático com as demandas sociais (SANTOS, 2003). Com isso, a noção de participação vem se constituindo, historicamente, em espaços instituídos para a participação. Nas escolas, como instituições sociais regulamentadas pelo Estado, a participação ocorre, portanto, pelas representações. São representações

estudantis, de pais, de professores, de funcionários... Contudo, ao longo desses anos na escola, raras vezes registramos assembleias desses segmentos para discutirem e deliberarem por tomadas de decisões. Na maioria das vezes (quase sempre) os representantes votam por critérios individuais. Entretanto, no sentido *stricto* que aqui propomos pensar a participação, entendo-a como movimentos de efetivo envolvimento dos autores e atores sociais, com a prerrogativa de decidirem, coletivamente, sobre as pautas comuns, reafirmamos que as democracias representativas ainda têm um longo caminho a percorrerem no sentido da ampla participação social.

Do que argumentamos até aqui é possível dizer que os espaços de participação colocam em movimento as relações de poder. O poder, por sua vez, pode ser tido como relações de forças que produzem “apropriação, dominação, exploração de uma quantidade da realidade” (DELEUZE, 1976, p. 3). Essas forças, quando em movimento, apresentam um constante dinamismo que tem como consequência os conflitos e as tensões, tornando essencial a negociação para a tomada de decisões, sob os princípios efetivamente democráticos.

Na escola essas relações de poder são próprias do seu cotidiano. Quando o poder é exercido pelo autoritarismo, assistimos à produção do assujeitamento, da comparação, da hierarquização, da homogeneização e da exclusão. Entretanto, sob o viés democrático, vemos emergir o desenvolvimento do respeito à vida em sociedade.

Os fluxos dos tempos mais democratizantes farão com que haja a necessidade de banir ou minimizar, do espaço escolar, o autoritarismo, a submissão e toda e qualquer forma de violência, em prol de uma educação voltada para a liberdade, o respeito e a valorização dos seus pares, fazendo com que eles conquistem e defendam suas singularidades, participando de maneira autônoma e consciente das ações desenvolvidas na escola, inclusive na gestão, que quase sempre apresenta e se subjugua aos interesses dominantes do Estado.

Considerações finais

Ao discutirmos a gestão procuramos demonstrar características da gestão escolar democrática e, sob esta perspectiva, o espaço para a participação é aberto, superando o poder individual, autoritário, individualista e priorizando o coletivo. Apoiamo-nos em Bobbio (2009, p. 22) para dizermos que a democracia depende da participação, pois ela é um “um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”. A democratização da instituição escolar tornou-se necessária a uma ação educativa capaz de contribuir para um processo participativo mais amplo. O princípio da gestão democrática provoca na comunidade escolar uma nova redistribuição das responsabilidades, tarefas, metas para intensificar o maior comprometimento com os objetivos educacionais.

A gestão democrática na escola está legalmente garantida pela Constituição Federal de 1988, artigos 205 e 206, e na LDB 9.394/96, artigo 14, e tem a participação como um dos principais princípios, evidenciando a importância do envolvimento dos sujeitos componentes da instituição escolar na elaboração do PPP, do Regimento Interno e na normatização do Conselho Escolar.

Ao perspectivar a participação na escola notamos que, embora tenha tido um avanço significativo no discurso relacionado ao processo democrático na instituição, temos comumente práticas de gestão assentadas na representação, o que não garante a democratização na tomada de decisões. Daí o maior desafio em tornar a escola efetivamente democrática.

O que vemos são as tensões que emergem das relações de poder, as quais ainda estão desigualmente distribuídas entre os diferentes segmentos na escola, tais como direção, coordenação, corpo docente, funcionários, familiares e discentes, obedecendo, normalmente, essa ordem na destruição do poder, considerando do maior ao menor grupo de poder. É possível afirmar, a partir daí, o estabelecimento de uma relação conflituosa entre as linhas de segmentaridade molares, identificadas como as macropolíticas, as quais determinam o direcionamento da escola, através dos documentos norteadores, a exemplo do PPP e do Regimento

Interno; linhas moleculares, que são as micropolíticas, as linhas de fuga que conduzem os sujeitos da escola em direção ao que não está previsto, ao imprevisível. Acreditamos que são essas linhas moleculares, muitas vezes invisibilizadas, que são capazes de desestabilizar o poder de A sobre B, as quais podem, a depender dos efeitos que produzem no cotidiano da escola, tencionarem tais relações a fim de melhor distribuição do poder.

Referências

- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1969.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- BRASIL. *LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- CANÁRIO, Rui. Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In: CANÁRIO, Rui; SANTOS, Irene (org.). *Educação, inovação e local*. Setúbal: ICE, 2002.
- CAVAZZANI, Virginia S. F. *Gestão escolar: trajetórias da formação*. Guarujá, SP: Universidade de Ribeirão Preto – campus Guarujá, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Rio – Sociedade Cultural, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, F. *Kafka*: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

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

FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. *A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUATARRI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GUATARRI, F.; RONILK, Suely. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloisa *et al.* *A escola participativa*: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2011.

PARO, Vitor. *Escola de tempo integral*: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a Democracia*: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia*: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VEIGA, I. P. A. (org.) *Projeto político pedagógico* – uma construção possível. Campinas: Papirus, 2008.

PARTE III

LETRAMENTOS, ALFABETIZAÇÃO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Capítulo 8

Experimentos nas aulas de Física no ensino médio: noções de letramentos críticos

*Álex de Carvalho Ferreira
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Introdução

Os problemas e dificuldades que impactam o sistema de ensino em geral e singularmente o ensino de Física não são recentes e têm sido diagnosticados há anos, levando diferentes grupos de pesquisadores a refletirem sobre suas causas e consequências. As propostas que têm sido formuladas para o encaminhamento de possíveis soluções apontam para desenvolver uma educação voltada para a participação plena dos indivíduos, recursos didáticos ¹e estratégias de ensino que sejam capazes de aproximá-los a Ciência.

Nas instituições de ensino, a disciplina de Física se torna uma preocupação para os profissionais da área de educação, pelo fato da física ser taxada pelos alunos como “bicho de sete cabeças”, ou seja, uma disciplina de difícil compreensão. Assim, essa dificuldade está relacionada

¹ Nos referimos ao sentido dos recursos didáticos como componentes do ambiente educacional que estimulam os estudantes, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

a prática pedagógica do professor em utilizar recursos e criar estratégias de ensino que dinamizem o ensino e faça a física ser compreendida e utilizada no cotidiano do aluno.

De modo convergente a esse âmbito de preocupações, o uso de experimentos como recurso didático no ensino de Física tem sido destacado por professores e alunos como eficaz para minimizar as dificuldades de se aprender e de se ensinar Física de modo significativo. Isso se justifica, pois as atividades experimentais permitem aos alunos o contato com o objeto concreto, tirando-os da zona de equilíbrio e colocando-os em zona de conflito, construindo mais conhecimentos e posteriormente retornando a zona de equilíbrio (CUNHA, 2002 *apud* CAMPOS *et al.*, 2012, p. 5).

No âmbito dessa questão, compreende-se que a Física é uma das Ciências mais utilizadas nas práticas cotidianas de qualquer ser humano e dispõe de vários meios para ser ensinada, o uso de experimentos é um desses. Por isso, entendemos que ensinar física requer mais do que apenas um professor, lousa, pincel e o livro didático, é necessário abordar a Ciência em volta do aluno, utilizando recursos e estratégias capazes de promover aprendizagens nesta área. Assim, assumimos a noção de letramentos críticos no ensino de física como prática social que desperta nos sujeitos professores e estudantes o desejo de questionar e se impor ativamente nos contextos sociais. Na intenção de revelar tal presença exploramos uma aula de física no ensino médio que se desenvolve a partir do uso de experimentos.

Ferreira (2020, p. 48) argumenta que:

Entender os letramentos na condição de práticas sociais discursivas significa, ao mesmo tempo, entender que o sujeito se compreende através do discurso. O discurso, como parte da atividade social, é fundamental para compreender o que está sendo dito, ouvido ou interpretado, uma vez que nenhuma interpretação está desvinculada de sentidos e significados.

Nesta concepção, o presente texto apresenta reflexões embasadas na relevância do uso de experimentos na prática de ensino, enfatizando o

professor como instrumento fundamental para essa realização e objetiva discutir sobre o ensino da disciplina Física no ensino médio, a partir das atividades experimentais na aula de Física. Frente a esse diálogo, observou-se, a partir da pesquisa de mestrado², a utilização de dois experimentos, que revelaram om resultados diferentes, como ferramenta de incentivo na prática de ensino da professora da pesquisa.

Portanto, o artigo discorre sobre o ensino de física, especificamente, sobre o uso de experimentos como recurso didático relacionado a prática docente. Para tal, extraímos esse dado de anotações de aulas observadas na turma do 3º ano do ensino médio de uma professora de uma escola pública.

Refletindo o papel do professor no ensino de física

O ensino de Física, principalmente, nas escolas públicas, deve ser realizado de modo interdisciplinar, dialogando com várias áreas de conhecimento, com as experiências cotidianas e práticas experimentais, pois o conhecimento físico faz parte do mundo em que vivemos e das nossas ações. Assim, a escola também deve fazer uso desses elementos como instrumentos do processo ensino-aprendizagem e para isso os professores devem ter uma formação consolidada nessa perspectiva.

As instituições de ensino contêm importantes funções a serem desenvolvidas que não se resumem somente ao desenvolvimento educativo e cultural do aluno, mas também o científico e social, que proporcione interações desejáveis a serem desenvolvidas no cotidiano. A pesquisa, assim, precisa ser cultivada, pois, é uma prática que, mediada com o ensino e a aprendizagem, impacta na recomposição dos projetos pedagógicos, o que mobiliza Demo (2003, p. 29) a constatar e propor a superação do mero aprender para o aprender a aprender, superando as atividades de memorização por propostas que insiram as ações de: “[...] contraler, reelaborando a argumentação; refazer com linguagem própria,

² Dissertação: Memórias e Cotidiano no Ensino de Física a partir dos Letramentos Críticos: potencialidades e articulações”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/05/%C3%81LEX-DE-CARVALHO-FERREIRA.pdf>

interpretando com autonomia; reescrever criticamente; elaborar texto próprio, experiência própria; formular proposta e contraproposta” (p. 29).

Visto isso, deve-se considerar as características do aluno e o histórico da escola em relação a aprendizagem do mesmo. As distintas habilidades e competências dos alunos deverão ser estimuladas e as dificuldades superadas, por isso, nesse processo as aulas devem ser trabalhadas de forma didática. A didática deve ser entendida como uma parte da Organização do Trabalho Pedagógico, especificamente no desenvolvimento de técnicas e métodos que podem ser utilizados para ensinar determinado conteúdo para o aluno. Trata-se dos preceitos científicos que orientam a prática pedagógica de modo a torná-la mais eficiente.

Nesse prisma, destaca-se a importância da didática docente para uma melhoria na qualidade de ensino. Para isso, o professor deve estar em constante formação, procurando sempre inovar suas técnicas e métodos de ensino, com isso é preciso refletir em suas ações como ator.

Através da reflexão na ação o prático, o professor, reage a uma situação de projeto, de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante o qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo. A improvisação desempenha papel importante no processo de reflexão-na-ação, uma vez que o professor tem de ter a capacidade de variar, combinar e recombinar, em movimento, um conjunto de elementos de uma dada situação (MARCELO GARCIA, 1998, p. 52).

Consoante a isso, Marcelo Garcia (1998), Ferreira e Villani (2002) apontam a relevância do professor em pensar sobre sua ação, e que esse pensar o leve a questionar os seus atos de forma a compreendê-los. Dessa forma a sua reflexão o levará a uma maior autonomia e segurança em suas ações e a mudança da sua prática pedagógica. Com isso, o ensino, em especial o ensino de Física, nos dias atuais, pode ser alterado, se a versatilidade na forma de ensinar estiver mais presente na sala de aula.

O ensino de Física é carente de melhoria tanto nos recursos quanto na metodologia, por isso os professores precisam possibilitar

aulas e atividades variadas para que o aluno tenha mais de uma possibilidade para aprender. As aulas práticas e experimentais e estratégias aproximadas da realidade do aluno são boas alternativas (FERREIRA; SOUZA, 2019, p. 57).

Assim, é importante que o profissional em sala de aula exerça esse conhecimento, pois, este é capaz de proporcionar *links* entre os conteúdos ministrados e práticas experimentais com a realidade dos alunos, proporcionando uma melhor aprendizagem e tornando útil o que está sendo estudado. Por isso é fundamental que o professor de física utilize desse conhecimento e outros meios para que haja uma melhoria no ensino.

Segundo Machado, Santos e Pagan (2011), referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “no ensino de ciências o mediador deve utilizar na aula vários recursos didáticos, experimentos e recursos práticos como atividade extraclasse, sendo aulas em laboratórios [...] filmes, paródias, músicas, mapas entre outros são indispensáveis na formação do aluno” (p. 78).

Para Garrido (2002, p. 130) o professor tem um papel mediador que deve assumir diferentes aspectos enquanto ator, ser coordenador e problematizador em seus diálogos, de modo que possibilite os alunos a organizarem suas ideias. Logo, é possível perceber a importância da didática na prática pedagógica do professor, e que essa deve estar relacionada a um planejamento que utilize exemplos, diálogos e recursos práticos envolvidos com o cotidiano do aluno, para que facilite na aprendizagem destes.

Resumir a prática pedagógica do professor de Física com a utilização de fórmulas, em situações artificiais, desvinculando a linguagem matemática e não percebendo a importância que essas fórmulas trazem para o aprimoramento do conhecimento; insiste na solução de exercícios repetitivos, pretendendo que a aprendizagem ocorra pela automatização ou memorização e não pela construção do conhecimento através das competências adquiridas pelos professores (BRASIL, 2006). Para Ferreira e Souza (2019, p. 57):

O ensino de Física é tempo cheio de vida, realidade e cotidianidade, porém, o grande problema é a forma como se ensina, são as artes de fazer. A maneira como ele vem sendo feito: mecânico, baseado apenas na lousa e piloto, piloto e lousa [...]. Comparada a outras áreas de conhecimento, a Física é a que está muito mais próxima da vida das pessoas.

Sendo assim, cabe, portanto, aos professores de física, que através de atividades propostas durante as aulas, estratégias de ensino, permitam que os alunos tenham acesso a conceitos, leis, modelos e teorias que expliquem satisfatoriamente o mundo em que vivem, permitindo-lhes entender questões fundamentais como a disponibilidade de recursos naturais e experimentais.

Uma nota sobre letramentos

Street (2014, p. 127) chama-nos atenção ao fato de que devemos “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos”.

Valorizar os diversos saberes, além dos que são ensinados e aprendidos na escola é a finalidade dos letramentos enquanto práticas sociais. As diversas culturas presentes na sociedade se manifestam dentro e fora do espaço escolar. Dessa forma, a dimensão sociocultural do letramento não está restrita a “espaços”, e sim ao desenvolvimento da consciência crítica do leitor/escritor em sua interação com o texto (BUZATO, 2007).

Nota-se, então, que o letramento solicita um viés de criticidade, enredado às contradições da sociedade, com um olhar reflexivo. Embora seja mais comum realizar a sua prática na disciplina de Língua Portuguesa (por enfatizar o uso da leitura e escrita), é preciso que a escola projete o uso dos letramentos sociais em todas as disciplinas e em contextos dentro e fora da sala de aula. Com isso, os alunos começariam a entender melhor o mundo em que vivem e passariam a observar e atuar na sociedade com um novo olhar, tornando-se cidadãos mais atuantes na sociedade.

Para que isso ocorra, é pré-requisito que os professores façam uso da essência do letramento em suas práticas, uma vez que elas ocorrem baseadas na comunicação social. As autoras Souza e Biavati (2016, p. 52) apontam a importância do letramento como “norteador para a (re) elaboração das práticas didáticas do professor, pois amplia a consciência sobre a importância das construções sociocomunicativas”.

Nesse pensamento, para as autoras, é inegável que os professores em formação precisam compreender as concepções do letramento. Para isso, torna-se necessária uma formação contínua que permita ao docente em formação modificar sua prática pedagógica. Assim, o conhecimento teórico adquirido é transferido para a prática em suas aulas, a fim de atender as necessidades sociais.

Ainda segundo as autoras, “é importante considerar letramento como processo e produto de relações sociais em que o idioma (fala e escrita) se dão com o domínio efetivo da escrita e fala nos âmbitos sociais” (SOUZA; BIAVATI, 2016, p. 66). Assim sendo, os pormenores que envolvem a questão de linguagem em espaços de sociabilidade tornam-se essenciais para entendimento de práticas de letramentos. Dar subsídios para efetivar essas práticas em sala de aula é trabalho do professor. Possibilitar o desenvolvimento de habilidades que utilizam a oralidade e a escrita nos contextos sociais deve ser vital em suas aulas.

Sabemos que o professor, além de contextualizar determinado assunto em sala de aula deve também relacionar esse assunto de Física ao cotidiano do aluno para que este possa compreender melhor o assunto lecionado e perceber a importância dos fenômenos físicos; deve também fortalecer a relação teoria-prática e usar experimentos em sala de aula. Desse modo, haverá a renovação didática, baseada, principalmente, na investigação científica. O professor deve aguçar a curiosidade do aluno, motivando-o a aprender e a construir seu próprio conhecimento.

Para Gaspar (2003) em seu livro *Experiências de ciências para o ensino fundamental* reflete que é por meio dos experimentos que as ciências encantam e aguçam o interesse das pessoas. O professor que utiliza experimentos em suas metodologias proporciona aos alunos a

comprovação da origem de diferentes possibilidades de aprendizagem na disciplina, desperta no aluno a atenção e participação. Assim, explorar o uso de atividades experimentais no ensino de Física torna consideravelmente o ensino melhor contextualizado, trazendo, para tanto, aprendizados sistematizados de saberes científicos voltados para a compreensão da realidade cotidiana, uma vez que os experimentos, enquanto recursos didáticos, não fogem da realidade a qual estamos inseridos; na verdade eles demonstram de forma explícita vários fenômenos físicos do nosso cotidiano.

Embora muitos professores tenham noção da importância que implica a utilização de estratégias de ensino, recursos didáticos, aulas experimentais, relação dos conteúdos físicos com o cotidiano, pouco se tem evidenciado isso na prática pedagógica. Reconhecemos que a mudança na escola provoca a mudança no ensino e consequentemente a ascensão de sua qualidade, tão buscada. A disciplina de Física tem sua especificidade que deve ser considerada no ensino.

Os letramentos críticos merecem destaque por operar na intenção de despertar no outro o desejo de olhar o mundo de outra maneira, de perceber as contradições existentes em um contexto social e sobre ele esboçar uma análise que fuja de um padrão pré-estabelecido e possa romper com as alienações existentes (PEREIRA, 2017, p. 51).

Assim, o uso do letramento crítico tem como foco não apenas desenvolver as habilidades linguísticas nos alunos, mas, também, a formação de sujeitos críticos conscientes, partindo da interação provocada em sala de aula. Rojo (2009, p. 114) afirma que “são cruciais os letramentos críticos que tratam os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas”.

Por isso, torna-se importante uma implementação mais efetiva dos letramentos críticos no contexto escolar; para isso, os docentes precisam estar atentos a esta importância, preservando também a formação humana.

Por essa razão é fundamental que se trabalhe na escola não somente com textos, mas com estratégias que viabilizem a criticidade, fazendo com que os alunos sejam capazes de lidar com a realidade que os cerca e sobre ela possam atuar de forma consciente e cidadã.

Nesse íterim, as novas estratégias para a utilização do letramento crítico devem ir além do uso apenas da escrita e da leitura, deve ser levado em consideração também o mundo a sua volta e a sua memória (cotidiano), onde estão armazenadas a trajetória de vida, pois, conforme refletem Leite e Botelho (2011, p. 11):

O conhecimento de mundo trazido pelo aluno é, muitas vezes, desvalorizado. Suas práticas de letramento, também. Quando na verdade, é primordial que a escola conheça essa bagagem cultural trazida pelo educando para que saiba melhor o que trabalhar com ele, o que desenvolver, que práticas de letramento trabalhar, quais as estratégias que podem facilitar o aprendizado e torná-lo mais prazeroso e contextualizado com suas vivências.

A multiplicidade desses conhecimentos pode garantir as práticas de letramentos críticos ao se pensar em estratégias que despertem esses conhecimentos e refletir sobre como os conteúdos de Física podem ser abordados e questionados. A diversidade dos conteúdos, discursos e de práticas de letramentos dentro da escola pretende assegurar que os alunos compreendam que fora da escola os preceitos e valores, sobretudo a essência dos conteúdos, possuem relevância nos contextos sociais. Com isso, ao correlacionar o aprendizado adquirido dentro da sala de aula com a sua utilização fora dela, ele estará percebendo que os conceitos e fenômenos naturais estão presentes na vida cotidiana.

O uso do experimento como recurso didático

Nos dias atuais, visivelmente, percebemos um ensino tradicional e conteudista, onde a visualização de muitos fenômenos naturais é uma dificuldade vivenciada por vários alunos do Ensino Médio, principalmente quando observamos uma metodologia de ensino voltada

para exemplificações abstratas com fórmulas e cálculos muitas vezes desvinculadas de sentido e utilidade para os alunos. Diante disso, acentua a importância que:

O ensino de física vem se expandindo conforme a entrada de novos docentes na área de ciências, assim, integra-se a esse campo do conhecimento o desenvolvimento de novas tecnologias e o seu discernimento no contexto educacional, proporcionando um aglomerado de conhecimento e de habilidades liderado pelos discentes, permitindo que a escola venha a cumprir seu papel diante da sociedade e na mudança da realidade do aluno (SILVA; DUARTE, 2018, p. 2).

Assim, as estratégias didáticas/ensino³ favorecem o processo de ensino e aprendizagem e contribui para tornar o ensino de física contextualizado e interdisciplinar. É preciso utilizar variados elementos que abordam a Física dentro e fora dos ambientes escolares. Criar estratégias de ensino “se configura como a exploração de meios para possibilitar condições favoráveis de construção do conhecimento e seu compartilhamento” (FERREIRA, 2019, p. 65). Ainda a esse respeito,

[...] a palavra “estratégia” possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançado (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 263).

Compete, portanto, ao professor a responsabilidade de elaborar e/ou utilizar recursos metodológicos em suas estratégias de ensino, reenquadrando o ensino de física através de sua prática pedagógica de maneira contextualizada e interdisciplinar, permitindo que o ensino de física se intensifique e torne o conhecimento útil para o aluno.

Entende-se que o professor de física deve proporcionar um vasto conhecimento da ciência na sala de aula, e para que esse conhecimento se

³ Utilizaremos no decorrer do texto as duas nomenclaturas, pois, entende-se que ambas estão ligadas à ação docente em sala de aula.

torne significativo para o aluno necessita estar relacionado a realidade do mesmo. Embora utilizar novos meios e mecanismos no trabalho docente não seja uma tarefa fácil, principalmente quando não se tem um acervo ou materiais disponíveis que contribuam na elaboração e desenvolvimento de estratégias. O professor não pode ficar sujeito ou dependente dessa situação e condicionado a ter uma aula cansativa, sem pesquisa, interação, diálogo e monotonia. Ele precisa olhar o trabalho docente como um desafio e buscar estratégias de ensino que propiciem o desenvolvimento dos alunos e a disseminação da ciência no âmbito escolar, contribuindo para um melhor protagonismo do aluno. À vista disso, torna-se:

Fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 117).

Assim, torna-se fundamental que o professor de Física seja um profissional dinâmico, criativo e didático, permitindo que o ensino de física saia do plano cartesiano, tecnicista e tradicional e alcance uma visão enriquecedora e estratégica tanto para a construção de conhecimento do aluno como para o exercício docente, fornecendo uma múltipla relevância para o desenvolvimento da física diante da sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), mais do que fornecer informações é crítico que o ensino, especialmente, o ensino de Física, volte-se para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam ao aluno aprofundar seus conhecimentos com experimentos, fenômenos, informações, enfim, compreender o mundo a sua volta e nele agir com autonomia. O ensino precisa estar voltado para aprendizagem.

Em relação a isso, para Vygotsky (1989), a aprendizagem exerce uma tarefa importante para o desenvolvimento do conhecimento. Ainda, de acordo com o autor, todo e qualquer processo de aprendizagem precisa ser considerado ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre eles. Na visão de Piaget, a atividade experimental adequadamente desenvolvida é a prática pedagógica mais relevante (GASPAR, 2003, p. 14).

Nessa conjuntura, é relevante dizer que o uso de experimentos nas aulas de física possibilita inúmeras contribuições tanto na interação e participação dos alunos no desenvolvimento da aula, como também na compreensão dos conteúdos e na sua utilidade no cotidiano, em razão que permite a aproximação entre a teoria com a prática. Quando o professor tem essa visão contextualizada o ensino se efetiva fortemente no ambiente escolar.

A utilização de práticas experimentais deve fazer parte de todo o processo de aprendizagem do aluno, de modo a desenvolver conhecimentos físicos mais significativos, além de garantir que ele construirá outras habilidades tais como interagir, questionar, investigar, etc. (BRASIL, 2002).

Ao encontro desse raciocínio:

A experimentação no ensino de Física não resume todo o processo investigativo no qual o aluno está envolvido na formação e desenvolvimento de conceitos científicos. Há de se considerar também que o processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos é bastante complexo e envolve múltiplas dimensões, exigindo que o trabalho investigativo do aluno assuma várias formas que possibilitem o desencadeamento de distintas ações cognitivas, tais como: manipulação de materiais, questionamento, direito ao tratamento e ao erro, observação, expressão e comunicação, verificação das hipóteses levantadas. Podemos dizer que esse também é um trabalho de análise e de síntese, sem esquecer a imaginação e o encantamento inerentes às atividades investigativas (BATISTA; FUSINATO; BLINI, 2009, p. 45).

Dito isso, destaca-se o que mencionamos no tópico anterior, no que diz respeito a reflexão do professor sobre sua própria prática, e situações

que façam os alunos indagam, reflitam e pesquisarem através do experimento como recurso didático, o conhecimento necessário no seu cotidiano e na sua relação com a natureza e sociedade, permitindo que os conhecimentos inerentes à área da Física façam sentido em sua vida social.

É válido lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apresentam várias propostas para a realização de experimentos. O professor de física, fazendo uso desse recurso em sua estratégia de ensino “pode demonstrar um fenômeno diante dos alunos, que o acompanham. Os próprios alunos podem realizar o experimento, a partir de um protocolo, ou pede-se aos alunos que construam o experimento. Em cada uma das formas sugeridas há a participação dos alunos” (BATISTA; FUSINATO; BLINI, 2009, p. 45).

Para Reis e Silva (2013), o uso de experimentos na sala de aula é um método promissor no ensino de física, pois é através deles que ocorrem as interações sociais, o diálogo e a troca de informações que não se restringe somente a interação professor-aluno. É através desses artifícios que ocorrem a contribuição para a compreensão dos fenômenos físicos. O autor ainda indaga que a sala de aula é também espaço de criatividade, do fazer acontecer onde o professor é o ser mais capacitado a demonstrar e orientar a execução dessas atividades, pois ele além de contextualizar os conceitos e teorias do conteúdo vai incentivar a busca dos alunos por novos conhecimentos, consequentemente, proporcionando a eles o aprendizado.

Faz-se necessário uma reflexão assídua dos professores de física sobre a execução de experimentos em sala de aula, mesmo aqueles de baixo custo, com materiais de fácil acesso, pois é importante que independentemente de como ou onde seja construído e realizado o experimento, tenha-se um planejamento da atividade, com embasamento teórico e objetivos condizentes com a realidade do aluno, para uma melhor aquisição do conhecimento. A importância da experimentação também foi evidenciada por Zanon e Silva (2000, p. 182):

As atividades práticas podem assumir papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas em ciências e, por isso, consideramos importante valorizar propostas alternativas de ensino que demonstrem potencialidade da experimentação através de inter-relações entre os saberes teóricos e práticos inerentes aos processos do conhecimento escolar.

Seguir os estudos de Física unicamente por meio de livros didáticos pode, além do exposto acima, evidenciar um estudo científico pronto e acabado. O planejamento metodológico do professor de física não deve ser pautado apenas em livros didáticos básicos, onde o conhecimento é “transferido” no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando uma Ciência pronta e acabada.

Sabemos, portanto, que o conhecimento científico está em constante construção, logo, os professores precisam desenvolver em sua prática pedagógica estratégias de ensino que estejam relacionadas a realidade dos alunos. Por isso, torna-se relevante pesquisas e práticas que destaquem o uso de estratégias e recursos didáticos no ensino de Física.

Análise das aulas em perspectiva do uso de experimento na prática de ensino

Esta seção destina-se a descrição de duas aulas do 3º ano do ensino médio. Essas aulas, por sua vez, ocorrem em dois momentos. No primeiro, descrevemos o contexto da aula 1 e a execução de um experimento proposto pela professora – essa situação conclui-se com o resultado não desejado, frustrando as expectativas dos sujeitos escolares. No segundo, também, descrevemos o contexto da aula 2 e a realização da segunda proposta de experimento como recurso didático e o resultado exitoso da prática mediada com docente e estudantes.

É pertinente dizer que a observação desses dados está veemente apoiada ao estudo de caso etnográfico colaborativo, como abordagem metodológica da pesquisa de mestrado desenvolvida.

Primeiro momento, aula 1.

A aula iniciou-se às 10:05, com a realização da chamada de presença, seguindo para explicação do assunto (Eletrização) que, de acordo com a fala da professora, parece não ter sido explicado na aula anterior por falta de tempo suficiente. A turma permaneceu em silêncio durante toda a explicação. Trata-se de uma turma mais madura. A explicação foi clara, baseada nas anotações da professora, sem uso do livro didático.

*No decorrer dessa explicação, ficou evidente a interação professor-aluno. Próximo do fim da aula, a professora distribuiu alguns **itens caseiros** para os alunos, tais como: canudo plástico e papel higiênico. Como os processos de eletrização fazem parte do conteúdo ministrado, a professora propôs um **experimento simples como recurso didático**.*

*Os alunos ficaram curiosos para ver o que iria acontecer, mas infelizmente **não obtiveram sucesso**, pois, de acordo com a professora, o experimento não funcionou como deveria. A aula foi encerrada às 11:30, com a promessa da professora de trazer um outro experimento na aula seguinte, e justificou a falha do atual responsabilizando a umidade do ar, que nesse dia estava alta (Transcrição das anotações pelo pesquisador, grifos dos autores).*

Diante do exposto, o que nos chama atenção é a realização de um experimento simples- de baixo custo, mas que parece não ter “dado certo”. E isso nos faz questionar. O que significa dá certo? É preciso discutir os aspectos que cercam a eficácia no uso de experimentos dentro da sala de aula, afim de compreender o que se pretende alcançar a partir desse recurso no ensino de Física.

Dá certo para muitos professores estar vinculado ao fato de chegar ao resultado planejado, composto por etapas como: planejar, criar, executar e, enfim, o resultado (correto; incorreto). O uso do experimento na prática de ensino do professor não pode vir apenas com uma resposta, pois a intenção do uso desse recurso é dinamizar as aulas de Física, proporcionando aos alunos a visão de um ângulo diferente da Ciência que, por sua vez, é feita a partir de tentativas e erros.

É necessário desvincular o êxito do experimento apenas ao resultado na ação docente. Na realidade, o uso de experimento nas aulas de física é essencial por diversos motivos, a começar pelo estímulo dos alunos pelas aulas, pela circulação dos conhecimentos científicos e na

forma dinâmica onde se repassa os conteúdos de física (SILVA; DUARTE, 2018, p. 5). O resultado é importante, mas não é o mais importante quando o foco é ensinar física.

Não conseguir alcançar o resultado planejado não significar falhar com o processo de ensino e aprendizagem. “Não dar certo” é um aspecto imperativo da cultura de experimentação. E isso torna difícil conceber uma ideia que, de fato, ajude a melhorar a prática de ensino e aprendizagem, afinal das contas não é o resultado que potencializa a aprendizagem, e sim um conjunto de elementos que compõe o processo de ensino. Ou seja, embora os roteiros experimentais sejam entendidos e executados como uma receita ou método pronto são as circunstâncias e também resultados não esperados que fazem da prática do professor o espaço para aprendizagem. O professor, enquanto ator, deve sempre se lembrar que o ensino é também composto por imprevistos e que há aprendizagem na “falha”.

Ainda com base na aula é diagnosticado, através da professora, o motivo do insucesso do experimento, a umidade do ar. De fato, essa interferência do clima possibilita mudança no resultado, mas a docente estava tão focada em obter o resultado desejado no experimento que não se deu conta de que o erro e o motivo são pontos de questionamentos, de confronto, que além de aguçar ainda mais a curiosidade dos alunos (já explícita pelo uso do recurso), oportuniza a busca pelo conhecimento.

A prática experimental, independente do resultado, configura-se, também, como fator estimulante para a construção do conhecimento e não como algo sem sentido ou mesmo como uma forma de “show” realizado em meio a uma aula, como sugere Vasconcellos (1993, p. 42), “deve-se possibilitar o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência”.

Perceber a importância dos experimentos em suas múltiplas versões e resultados é perceber o quanto a física é relevante nos conceitos e nas situações cotidianas, permitindo que o aluno aprenda por meio das tentativas, da busca, da interação com a natureza, e com o cotidiano

relacionado que está sendo adquirido no ambiente escolar em relação a disciplina de física.

Segundo momento, aula 2.

No começo da aula, a professora corrigiu a atividade passada na lousa, sempre buscando a participação dos alunos. Posteriormente à correção, foram passadas mais algumas questões para serem respondidas em sala de aula. As dúvidas apresentadas eram esclarecidas pela professora de carteira em carteira. Após o visto nessas questões, a professora pediu aos alunos que se organizassem em duplas para realização do experimento, como prometido nas aulas anteriores. Dessa vez, a professora solicitou que desligassem os ventiladores, no intuito de fazer o experimento funcionar.

*Assim, distribuiu aos alunos materiais de baixo custo, como copo e canudo plástico, pedaços de papel higiênico, papel espelhado e linha de costura branca. Explicou, passo a passo, como os alunos deveriam montar o experimento. Percebe-se o **envolvimento de toda a turma na prática experimental**. O experimento **dá certo** e a alegria dos alunos e professora é visível. Faltando 30 minutos para encerrar a aula, a professora pediu às duplas que entregassem um texto discorrendo sobre o que foi observado no experimento, qual fenômeno estudado e quais processos de eletrização ocorreram* (Transcrição das anotações pelo pesquisador, grifo dos autores).

Observa-se que em comparação com a aula anterior os resultados dos experimentos se divergem e a feição de um “viva a física” é notada na professora e alunos. O apego ao “dá certo” não pode resumir a prática de ensino do professor, nem tão pouco, o processo de ensino e aprendizagem. É importante dizer que não estamos criticando o uso de experimentos quando dão certo, quando não há falhas e dificuldades, estamos ressaltando a importância dos professores enxergarem sua prática de ensino para além do resultado esperado, de uma física estática, que vem pronta.

É preciso que os professores estejam atentos e dispostos a enxergar o cotidiano escolar não como um espaço em que se pode ver algo de diferente e acabado, e sim que nos remeta a buscar nos improvisos do cotidiano, possibilidades de pensar o que acontece e como acontece. Para Ferreira (2020, p. 38):

O ensino pode ser projetado de várias formas. Vemos isso ao observar que cada professor ensina de uma maneira diferente, uma vez que cada disciplina requer um ensino diferente, conforme as artes de fazer do sujeito e da própria disciplina que solicita uma especificidade. São nessas formas variadas, nas astúcias criadas pelo sujeito professor, nas invenções diárias em sala de aula que enxergamos o cotidiano no ensino.

São nessas possibilidades e movimentos que envolvem o ensino, especificamente a prática pedagógica do professor, que surgem os acontecimentos, como meio de problematizar práticas que acontecem na escola. Analiticamente, o ensino de física ganha proporção relevante na vida do aluno quando os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar começam a fazer sentido no cotidiano. Em relação a isso, o uso do experimento possibilita ao aluno fazer a relação desse sentido e comprovar a teoria com a prática.

Com isso, nota-se o envolvimento dos alunos durante a aula, envolvendo o uso do recurso didático como fator responsável para essa interação. A utilização desse recurso na prática de ensino do professor possibilita diversos momentos de interação relacionados à abordagem dos conteúdos, estimulando os alunos a terem um olhar voltado para os fenômenos físicos e para a sua importância no cotidiano.

Fazer com que os conteúdos de física tenham relação com o cotidiano do aluno ou que tenha alguma contribuição para seu dia a dia é primordial que fiquem bem estabelecidos desde planejamento do professor como na execução das atividades em sala de aula e as atividades experimentais tornam-se importantes, pois tem essa função tanto de atrair a atenção do aluno como de deixar o conteúdo bem próximo da sua realidade (SILVA; DUARTE, 2018, p. 6).

Logo, como demonstrado da aula 2, o ensino de física através do recurso didático de baixo custo, quando explorado pelo professor faz a aprendizagem mais significativa e próxima do cotidiano do aluno, fazendo com que este se aproprie do conhecimento de forma dinâmica e

participativa, valorizando a interação com o professor e com o conteúdo, tornando a Física mais atrativa e acessível.

É aconselhável que o uso de novas estratégias de ensino e recursos didáticos, como a experimentação, estejam presentes no processo das competências do ensino de física, privilegiando o fazer em diferentes níveis, assegurando a busca pela aprendizagem e construção do conhecimento próprio e desenvolvendo a curiosidade e o hábito de indagar. A experimentação pode significar observar situações e fenômenos ao seu alcance, em casa, na rua ou na escola, buscando soluções para problemas reais.

Portanto, embora haja muitas pesquisas que evidenciam a importância do uso de experimentos no ensino das Ciências, especificamente, no ensino de Física, torna-se, também, necessário o desenvolvimento de pesquisas que efetivem essa importância na prática de ensino. Destaca-se, ainda, a intenção da professora nas aulas, em utilizar recursos experimentais em sua estratégia de ensino, tal intenção mostramos que a professora tem motivação e interesse em variar sua metodologia e que o avanço no enquadramento do ensino de física tem acontecido.

Considerações finais

Os resultados apresentados neste artigo, mesmo que não investigados mais a fundo, afirmam a relevância do uso de experimentos na prática de ensino, destacando a influência e necessidade de se pensar o recurso didático para além de um único resultado. Ainda, destaca-se que o uso de experimento de baixo custo no ensino de Física oportuniza diversas contribuições, como: a aprendizagem significativa, maior interação nas aulas e aquisição do conhecimento.

Corroboramos, assim, que possibilitar aos professores reflexões sobre o uso de experimentos como recurso de ensino nos cursos de formação inicial e continuada, os cursos de licenciatura, qualifica a formação docente.

Portanto, o trabalho docente não é tarefa fácil, mas o professor, enquanto ator, tem a função de buscar inovações para sua prática de

ensino, métodos que tragam ao aluno o desenvolvimento da aprendizagem e o uso de experimento de baixo custo no ensino de física se qualifica nessa inovação, pois proporciona aos alunos uma nova visão, permitindo que os fenômenos físicos se façam presentes e que o aluno tenha a capacidade de observá-los no cotidiano, utilizando o que foi aprendido no ambiente escolar.

Referências

- BATISTA, M. C.; FUSINATO, P. A.; BLINI, R. B. *Reflexões sobre a importância da experimentação no ensino de Física*. Acta Scientiarum Humanand Social Sciences, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Volume 2. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BUZATO, M.. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, v. 12, 2007.
- CAMPOS, B. S.; FERNANDES, S. A.; RAGNI, A. C. P. B.; SOUZA, N. F. Física para crianças: abordando conceitos físicos a partir de situações-problema. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 34, n. 1, 2012.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 68, p. 109-125, 1999.

FERREIRA, Á. C. *Memórias e cotidiano no ensino de Física a partir dos letramentos críticos*: potencialidades e articulações. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, PPGEd, Vitória da Conquista, 2020.

FERREIRA, L. G. Mandalas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 15, n. 35, p. 42-60, 2019.

FERREIRA, Á. C.; SOUZA, E. M. F. Cotidiano e memória didática como estratégia no ensino de Física. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 15, n. 35, p. 61-76, 2019.

FERREIRA, D. B.; VILLANI, A. Uma reflexão sobre prática e ações na formação de professores para o ensino de Física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 63-76, 2002.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (org.). *Ensinar a ensinar*: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2002. p. 125-141.

GASPAR, A. *Experiências de ciências para o ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 2003.

GASPAR, A.; MONTEIRO, I. C. C. Atividades experimentais de demonstração em sala de aula: uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky. *Investigações em Ensino em Ciências*, v. 10, n. 2, 2005.

LEITE, J. A. O; BOTELHO, L. S.. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, n. 10, jan./jun. 2011.

MACHADO, E. S.; SANTOS, M. R. F.; PAGAN, A. A. Observação em sala de aula: reflexão e aperfeiçoamento para futuros professores

de Ciências. In: FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES, 5., CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 1., 2011, Itabaiana, SE. *Anais* [...]. Itabaiana, SE: Universidade Federal de Sergipe, 2011. p. 1-10.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

PEREIRA, T. F. A. *Letramentos críticos no ensino de Geografia: práticas mobilizadas pelo uso de canções*. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, PPGEd, Vitória da Conquista, 2017.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (org.). *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva, 2006.

REIS, E. M.; SILVA, O. H. M. Atividades experimentais: uma estratégia para o ensino da física. *Cadernos Intersaberes*, v. 1, n. 2, p. 38-56, 2013.

SILVA, W. V.; DUARTE, M. O. Ensino de física e atividades experimentais em sala de aula: algumas considerações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DA DISTÂNCIA, 2018, São Carlos, SP. *Anais* [...]. São Carlos, SP: UFSCar, 2018.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, E. M. F.; BIAVATI, N. D. F. Letramento do professor em formação continuada: indícios e gestos, saberes e práticas. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo (org.). *Letramento e dialogia*. Enfoques para a formação de professores. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016.

STREET, B. *Letramentos Sociais* – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1993. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 2).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANON, L. B.; SILVA, L. H. A experimentação no ensino de Ciências. In: SCHNETZLER, Roseli P.; ARAGÃO, Rosália M. R. *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. Campinas: Vieira Gráfica e Editora, 2000. p. 182.

Capítulo 9

Repetições e deslocamentos de sentidos sobre letramento em uma abordagem discursiva

*Vitória Sena Santos Lima
Anderson de Carvalho Pereira*

Introdução

São várias as definições de letramento que podemos encontrar no meio acadêmico: letramento digital, letramento matemático, letramento acadêmico, dentre outras. A maioria destas relaciona letramento ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Compreendemos que por conta das diferentes abordagens do campo de estudos do letramento é difícil encontrar uma definição exata para este. O letramento está em evidência nas escolas brasileiras em todas as modalidades de ensino, desde a pré-escola ao nível superior. No entanto, por ser um termo polissêmico a sua definição se torna complicada e é motivo de vários debates e pesquisas no meio acadêmico.

Para a maioria dos profissionais da educação, letramento está intimamente ligado à escolarização e à aquisição da escrita e regularmente é visto como sinônimo de alfabetização. No entendimento da maioria

desses profissionais da educação, só é letrado o sujeito que é alfabetizado, como se, como mostrou Tfouni (2006), os não-alfabetizados fossem desprovidos de conhecimento cultural e consciência crítica, bem como incapazes no uso do raciocínio lógico.

Abordamos nesta pesquisa o letramento de acordo a perspectiva discursiva que o define no campo do estudo dos impactos sofridos na/pela sociedade, a partir da aquisição e ampla generalização do código escrito. Outro pressuposto relevante para nossa discussão aparece em Tfouni (1994, 2010) quando esta autora mostra que há um confronto entre a perspectiva sócio-histórica de letramento e a perspectiva a-histórica. Esta última perspectiva aborda letramento como equivalente à alfabetização.

Tfouni (1994) explica que para os autores que defendem esta perspectiva, o letramento é a prática efetiva e competente das habilidades de leitura e escrita na sociedade adquiridas através da escolarização. Levando-se em conta esta perspectiva, todos aqueles que não foram escolarizados ou que tenham pouca escolarização são considerados iletrados.

Ao retomar estes pressupostos, este capítulo apresenta uma síntese dos resultados discutidos na dissertação de Mestrado intitulada *Letramento em discurso: repetições e deslocamentos de sentidos* (LIMA, 2020). A pesquisa que foi desenvolvida entre 2018 e 2020 buscou responder à seguinte questão: quais são os dizeres produzidos por professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga, Bahia, na rede pública de ensino, acerca do tema letramento no espaço escolar e em materiais didáticos utilizados neste contexto?

Portanto, este capítulo tem por objetivo fazer uma discussão e reflexão a respeito da influência ideológica na concepção de letramento no meio escolar. Para tanto, trouxemos a análise de recortes do material de apoio¹destinado ao uso dos professores alfabetizadores e recorte de uma entrevista realizada com uma professora da turma de 1º ano do Ensino Fundamental do município de Itapetinga.

¹ O manual analisado nesta pesquisa foi: *Novo Lendo Você Fica Sabendo*, da Editora Aprender, 2018.

Concepções de letramento no contexto escolar

Inicialmente, Tfouni (1994) aborda o termo letramento sob os aspectos sócio-históricos, estudando os impactos causados na sociedade a partir da aquisição do sistema de escrita. A autora vem discutindo ao longo de décadas de pesquisa sobre como o código escrito afeta os sujeitos que vivem e interagem em uma sociedade letrada, na qual estão incluídos aspectos da oralidade também constituintes da escrita, mas que tem como supremacia de poder o código escrito.

O poder simbólico da escrita é considerado e é posta em questão sua suposta superioridade. Por configurar o fundamento das relações sociais, de alfabetizados e de não-alfabetizados, a respeito do sistema de escrita e da sociedade letrada, Tfouni (2006, p. 23) escreve que “[...] o termo ‘letrado’ não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo”.

Mesmo em se tratando de uma posição que remonta às discussões sobre letramento introduzidas no Brasil sob um olhar sócio-histórico, do qual esta pesquisadora é pioneira, é comum perceber a associação deste termo ao desenvolvimento cognitivo e as habilidades de leitura e escrita. Esta associação demasiada do termo letramento à alfabetização\ escolarização, muitas vezes, fica em maior evidência no material de apoio destinado aos professores alfabetizadores, em formações continuadas promovidas pelas editoras dos livros didáticos e unidades escolares, e, durante a Jornada Pedagógica.

Isto porque a maioria dos livros didáticos destinados aos professores alfabetizadores é fundamentada a partir das concepções a-históricas de letramento. Estas concepções abordam o letramento como sinônimo de alfabetização, ou, termo coexistente. Sendo assim, se os professores não tiverem acesso a outros livros, ou a outras concepções (que é o que ocorre, maioria das vezes), terá como conhecimento uma única concepção de letramento.

Os teóricos que fundamentam os livros didáticos dos professores abordam o letramento como termo equivalente à alfabetização, restringindo-o à aquisição da leitura/ escrita e ao seu desenvolvimento cognitivo, que seria apanágio do sujeito escolarizado. Por sua vez, os teóricos que trabalham com o letramento segundo uma perspectiva sócio-histórica, tem a visão de que a escrita interfere não somente na vida dos sujeitos escolarizados, mas também nas práticas sociais dos sujeitos não-alfabetizados (TFOUNI, 1994).

Um dos pontos mais prejudiciais da concepção a-histórica é que o fato do letramento estar associado à leitura e escrita resultaria em uma divisão da sociedade em dois grupos: o dos sujeitos que têm um nível de raciocínio superior, e o outro grupo que são tratados como inferiores. E esta concepção acaba discriminando e colocando em uma posição de inferioridade as pessoas que não têm escolarização. Pois elas sempre enfatizam o letramento como habilidades e conhecimento da escrita, leitura e/ou escolarização (TFOUNI, 1994, 2006, 2010).

Em um capítulo “O que é letramento?”, Kleiman faz uma exposição sobre dois modelos de letramento abordados pelo antropólogo Street (1989), o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. A contribuição deste antropólogo segundo aquela autora foi de distinguir o modelo autônomo, que relaciona a aquisição da escrita ao desenvolvimento lógico, à separação da oralidade e escrita e à atribuição tácita dos “poderes” da escrita. Deste modo, disseminou-se uma concepção de processo de aquisição da leitura e escrita, que conseqüentemente compreende letramento como sinônimo de alfabetização. E a separação entre a oralidade e escrita neste modelo fica evidente quando Kleiman escreve que:

[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem [...] (KLEIMAN, 1995, p. 22).

É notório que para este modelo de letramento é atribuído um grande destaque à escrita, colocando-a na posição de uma comunicação completamente distinta da oralidade e superior a esta. Ficando evidente o poder conferido ao sujeito que a detém. Um dos maiores problemas da associação da escrita ao desenvolvimento lógico é a redução dos grupos não-escolarizados aos escolarizados, pois, segundo a autora “estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas” (KLEIMAN, 1995, p. 27), já que esta concepção também tem como agravante atribuir o fracasso aos indivíduos que pertencem aos pobres e marginalizados na sociedade (TFOUNI; ASSOLINI; PEREIRA, 2019).

O modelo ideológico de letramento, que conforme Kleiman (1995) é o segundo modelo proposto por Street (1989) não nega os resultados específicos dos estudos realizados pelo modelo autônomo, mas mostra que estes resultados devem ser compreendidos em relação às estruturas culturais e de poder representados pela aquisição da escrita na escola e, mais amplamente, na sociedade letrada. Neste modelo, o letramento contribui com os pilares sociopolíticos e culturais da sociedade, no entanto, não é a causa deste desenvolvimento; visto também que para este modelo as práticas de letramento mudam de acordo ao contexto e as relações de poder na sociedade (TFOUNI, 1994, 2006; PEREIRA, 2011, 2012).

Analisando as concepções de letramento expostas por Kleiman (1995), é possível observar que o modelo autônomo é dominante nas práticas escolares, visto que, nas produções textuais a oralidade não é valorizada, pelo contrário, ela é distanciada das produções escritas. É uma dura realidade perceber o empenho de professores e estudiosos de alfabetização, leitura e escrita em tecer um afastamento entre a oralidade e a escrita, e a necessidade que há em apagar qualquer traço da oralidade, para que assim, não exista “falha” na escrita.

De acordo a Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 16), para mudar este cenário e dar um novo rumo às produções escritas é preciso que a escola “[...] acolha a compreensão de que um trabalho com a leitura e

a escrita precisa considerar o simbólico, as relações de poder e que os conhecimentos não são distribuídos igualitariamente para todos”.

Talvez este afastamento entre oralidade e escrita a que tanto nos referimos aqui, ocorra nas escolas não intencionalmente, mas pelo fato das professoras estarem, sem se dar conta, influenciadas por uma dada orientação dos manuais pedagógicos, de certo modo, amparada em textos fundamentados por teóricos (e por isso legitimada), a ponto de terem naturalizado esta prática em seu cotidiano escolar.

Para alguns estudiosos do modelo autônomo, a oralidade é carregada de emoções e ambiguidade, enquanto que a escrita traz a lógica e a abstração. Há por conta disso um enorme preconceito sociocultural envolvendo as pessoas oriundas de um baixo nível social, por terem poucos recursos são descritos como pessoas de pouco conhecimento e esta “penúria social” acaba interferindo no desenvolvimento cognitivo. Para a maioria dos professores, o responsável pelo sucesso no processo de aquisição da leitura e escrita é o de um capital cultural restrito à escrita concebida por uma dicotomia com a forma oral da língua e com os discursos da oralidade.

Essas concepções que supervalorizam a escrita podem ser encontradas nos livros didáticos que são utilizados nas escolas como material de apoio para o planejamento das atividades escolares. Magda Becker Soares é uma das pesquisadoras mais influentes neste meio. Para esta pesquisadora o surgimento do termo letramento se deu pela necessidade de ampliar o significado da alfabetização, pela “consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando os comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (SOARES 2003, p. 97).

E esta é a concepção que prevalece nas escolas e meio acadêmico. Como vamos mostrar, ela está naturalizada nos livros didáticos e textos informativos que discorrem sobre o letramento e que circulam nas formações continuadas, difundindo o letramento como sinônimo de alfabetização ou relacionando-o somente à aquisição da leitura e escrita.

E essa dominância ideológica posta pelos livros didáticos não é identificada pelos professores, visto que muitas vezes eles têm a ilusão de serem os autores de suas atitudes e planejamentos. Porém, não passam de meros instrumentos de reprodução das ideologias escolares. E os discursos que ecoam nas escolas fazem com que a autoria dos professores seja apagada, estes passam a ser apenas reprodutores das ideologias que são internalizadas/transmitidas pelos livros didáticos e formações pedagógicas.

Pereira (2012, p. 150) ao falar a respeito da dominância dos prefácios do livro didático sobre o professor, escreve que ele “elimina do debate aquele que de alguma maneira também é coparticipante das práticas de leitura e escrita”. Ou seja, as concepções de letramento e escrita que circulam no ambiente escolar não são coadjuvantes, mas sim, decisivas para as práticas escolares.

A concepção de letramento utilizada pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental muitas vezes está embasada em cursos, palestras, livros didáticos, manuais de orientação ao professor que trazem o termo letramento diretamente ligado à escolarização. Com autores que enfatizam a existência de uma relação entre a aquisição da escrita e o surgimento do raciocínio lógico, deixando transparecer que o surgimento do raciocínio lógico só se dá através da alfabetização. E segundo Pereira (2017, p. 93) isso causa um:

[...] incômodo de vários pesquisadores com a continuidade do predomínio do uso do termo letramento ainda voltado à perspectiva utilitarista da escrita, baseado na crença na escrita como tecnologia atrelada somente a um suposto avanço cognitivo e aprimoramento de habilidades psicológicas.

No entendimento dos profissionais da educação de modo geral, só será letrado o sujeito que é alfabetizado, como se os não-alfabetizados fossem desprovidos de conhecimento cultural e consciência crítica, seguindo, nessa seara, incapazes de terem raciocínio lógico. É a lógica do déficit cultural. Por isso, o estudo sobre letramento não deve ser

direcionado apenas a grupos de sujeitos que adquiriram a escrita (TFOUNI; ASSOLINI; PEREIRA, 2019).

Na tentativa de elucidar estas questões a respeito da influência dos manuais didáticos e das fundamentações a respeito do letramento que circulam no ambiente escolar, realizamos a análise de dois recortes que envolvem o termo aqui debatido: 1) recorte do manual de apoio ao professor alfabetizador; 2) recorte da entrevista realizada com professor alfabetizador.

Aspectos teóricos metodológicos

Para a realização destas análises, adotamos como percurso teórico metodológico a Análise de Discurso de linha francesa com as contribuições do filósofo francês Michel Pêcheux. Este filósofo fundou a Análise do Discurso (doravante, AD) em meados da década de 1960 na França. Neste período Paris passava por um momento de revolta estudantil contra os valores tradicionais, a favor da liberdade de expressão e pensamento e em defesa da conquista dos direitos das minorias.

Foi neste cenário que o filósofo francês encontrou espaço para inserir um novo campo de estudos que pudessem explicar como o discurso funciona por meio da ideologia: a Análise do Discurso. Para tanto, ele pontua que a Linguística tem seus limites e por este motivo não explica o funcionamento do discurso, isto porque é a ideologia que se materializa na linguagem e que produz no sujeito o seu discurso; ou seja, todo discurso é ideológico (CASTRO; PEREIRA, 2017).

Optamos em realizar as análises do manual e da entrevista a partir da AD por entendermos que devemos levar em conta que o sujeito que convive em uma determinada sociedade, já está submetido às condições históricas e sociais. O seu dizer, a sua linguagem e o discurso são constituídos por esta específica conjuntura social; e a AD nos mostra que todo o discurso do sujeito depende de suas condições de produção (histórica e social). E são essas condições de produção de uma sociedade que determinam a interpelação do indivíduo a ser sujeito.

As relações de produção cultural, a política, a família, as relações de trabalho, religião, entre outras, configuram os costumes do sujeito, que, ao produzir o seu discurso, este já está constituído por estas ideologias e condições de produção, o seu dizer parte das condições sociais e históricas de uma específica conjuntura social. O discurso é materializado pela ideologia. Para melhor compreensão do que é a ideologia para Pêcheux (1993), utilizaremos da citação a seguir:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1993, p. 160).

Podemos compreender que a ideologia é a materialidade existente no dizer do sujeito, e esta é tão naturalizada, que ele acredita ser o dono do seu próprio dizer e não consegue perceber que as influências sofridas pelas circunstâncias históricas e sociais de uma determinada conjuntura social estabelecem a materialidade do seu discurso.

O sujeito fala a partir de uma posição ligada as condições que o representa, o seu discurso é formulado a partir do que lhe é “permitido” ver e compreender. Deste modo, o sujeito não reconhece que o seu discurso é efeito das condições a qual está inserido nesta sociedade, tendo a ilusão de que é o dono do seu dizer e pensar. O sujeito é determinado pelas suas posições ideológicas. A AD não concebe um sujeito dono de sua vontade, livre para dizer o que quiser e agir por plena consciência, mas sim, um sujeito composto pela língua, pela história e pela ideologia.

Começaremos então analisando o manual de apoio destinado aos professores alfabetizadores. Salientamos que o manual analisado expõe concepções de letramento relacionadas à escolarização, dissertando que letramento não se relaciona apenas com decodificação de palavras, mas também exercer criticamente interpretações sobre o valor sociopolítico da escrita e da oralidade em uma sociedade letrada.

De forma predominante, o que se nota é que a leitura realizada de maneira automática não produz reflexão, nem permite a interação do sujeito com o Outro (das condições de produção) do texto e da leitura (interpretação). É o que Tfouni, Assolini e Pereira (2018, p. 17) afirmam:

Alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse ‘aprendizado’ não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados.

Ao analisar o manual de apoio do professor, podemos perceber a tentativa de transmitir a informação de que a vida social do sujeito depende de sua escolarização. E que, somente com a aquisição da leitura e escrita o sujeito terá condições de “inserir-se” na sociedade, pois o seu ingresso na sociedade depende de sua escolarização. Sem esta ele não teria condições de interagir de maneira efetiva na produção de conhecimentos. Conhecimentos estes que só acontecem através da escolarização, pois ela é capaz de permitir a emancipação e o acesso ao conhecimento, para que só assim, o sujeito tenha a capacidade de adentrar no mundo da informação consumindo e produzindo conhecimento.

A supervalorização da escrita deixa claro que o sujeito com pouca escolarização, ou sem escolarização, é marginalizado. O sujeito sem escolarização não está inserido em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento, sendo assim, este sujeito está fadado ao fracasso de seu desenvolvimento cognitivo e social.

Mas de acordo com Tfouni, Assolini e Pereira (2019) que pensam o letramento como um processo sócio-histórico e discursivo e que a função deste é analisar os impactos da aquisição da escrita na sociedade “[...] de diferentes formas, sofremos a influência de um sistema de escrita e, em função disso, todos alcançamos algum nível de letramento, mesmo os não-alfabetizados” (p. 32).

A supervalorização da escrita faz com que se consolide um preconceito cognitivo com os indivíduos não escolarizados ou com pouca

escolarização, e esta supervalorização pode ser constatada a todo instante no manual de apoio analisado. Observemos o recorte a seguir:

Recorte 1

Compreendemos que a leitura e a escrita são atividades sociais. *Para viver o mundo do conhecimento como afirma Soares (2006), o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se constrói por meio do processo de alfabetização e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se constrói por meio do processo de letramento. Para tanto, as práticas da sala de aula devem ser intencionalmente planejadas e orientadas de modo que a alfabetização seja constituída na perspectiva de letramento* (MACAMBIRA, 2018, p. 8, grifos nossos).

Podemos compreender ao realizar a leitura deste recorte que para que tenhamos acesso ao mundo do conhecimento, necessitamos da aquisição da leitura e escrita, reduzidas a uma concepção de tecnologia. Há a citação de Soares (2006 *apud* MACAMBIRA, 2018). Estes recortes interdiscursivos recobrem a definição desta autora de descrições de realidades cotidianas que o “guia de orientações” supõe conhecer como um todo, bem como se adequar fielmente à renomada pesquisadora citada.

Em face da concepção de leitura, escrita e letramento apresentada neste recorte, cabe perguntar: este poder que atribuído às pessoas escolarizadas subestimam as outras que não são alfabetizadas e exercem funções que também são importantes para a sociedade? Uma vez que a aquisição da leitura e escrita não é o fator determinante para que o desenvolvimento cognitivo ocorra, então, de que natureza é este poder? Por que alfabetização foi colocada no “domínio da tecnologia escrita” e o “domínio de competências” foi designado como parte do processo de letramento?

Mais uma vez nos deparamos com concepções de que somente através da tecnologia da escrita alcançaríamos o desenvolvimento cognitivo. Estas “orientações” sob efeito da ideologia são transmitidas com muita neutralidade pelo manual. A ideologia faz parecer que

“letramento” é “letramento”, “escrita” é “escrita”, “leitura” é “leitura”. Reside nisso um efeito de literalidade e de transparência do dizer que o guia de orientações não convida a debater.

Como este recorte faz referência a Soares, buscamos sua definição de letramento em um caderno destinado a formação continuada de professores intitulado *Alfabetização e Letramento*. Este caderno foi elaborado pelo Centro de alfabetização, letramento e escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O CEALE integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do MEC. Este caderno foi elaborado por Magda B. Soares e por Antônio Augusto G. Batista. O material é destinado para a formação de profissionais da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, na área de alfabetização e letramento. Ao buscar a definição de letramento, deparamos com a seguinte explicação:

A sociedade atual, extremamente grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, exige também o saber utilizar a linguagem escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos com competência. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

Podemos compreender que para Soares e Batista (2005), o letramento é a competência adquirida através da alfabetização o que nos possibilita realizar leituras e produzir textos, ou seja, um conjunto de conhecimentos que nos permite pôr em uso a linguagem de forma ativa e competente na sociedade através da cultura escrita.

Então, de acordo a esta definição de letramento, os professores que utilizam o livro “Aprender” necessitam se ocupar em alfabetizar seus alunos de maneira que eles exerçam a leitura e escrita de forma competente e ativa na sociedade, caso contrário, seus alunos não lograrão êxito no letramento e, tornar-se-ão alunos “iletrados”.

Na entrevista realizada com uma professora do 1º ano do ensino fundamental, quando perguntamos a respeito do letramento e pedimos para que ela nos relatasse o seu entendimento a respeito do mesmo, tivemos a seguinte resposta:

Recorte 2:

Sim, eu já ouvi falar sobre o letramento sim. A função social da escrita e da leitura que está atrelada ao temo letramento. Letramento vem de quê, né? Letras. E quando fui apresentada a este tema, na verdade já trabalhava com ele, mas não tinha a noção (a teoria). E foi apresentado de uma forma mais vasta dentro do PNAIC. Porque o PNAIC nos deu um suporte muito grande. Lá no início quando o projeto foi lançado, a apresentação do letramento foi muito boa, porque aí passamos a fazer de uma forma mais definida na sala, com mais coerência do que fazíamos antes. Porque você ensinar a criança a escrever por escrever, a ler por ler, sem associar o código da escrita à fala da criança, ela fica um pouco por fora. E com o PNAIC não, o PNAIC deu essa visão para a gente levar a criança ao conhecimento do texto de uma forma analítica, para analisar o texto como um todo, o que aquele texto tinha de importância para a vida da criança, para o seu dia a dia, até chegar a parte de letras. E aí, o letramento está atrelado também ao conhecimento de bagagem.

Analisando este recorte da entrevista realizada com a professora do 1º ano, podemos identificar dois modelos de letramento: o modelo autônomo (MA) e o modelo ideológico (MI). Ao dar algumas explicações do que seria letramento, a professora o relaciona as seguintes funções: “a função social da escrita e da leitura, não somente ensinar para o aluno escrever por escrever, a ler por ler e está atrelado também ao conhecimento de bagagem”. A partir deste ponto de vista, as suas definições de letramento estão relacionadas ao MI.

O MI já apresentado neste capítulo a partir de discussões apresentadas na obra de Kleiman (1995) mostra que para este modelo o letramento está vinculado as práticas sociais e culturais, e que a habilidade da escrita deve possibilitar o desenvolvimento da produção

efetiva de textos. O aluno não pode apenas “escrever por escrever, a ler por ler” (Professora), ele tem que ser além de um escritor (um produtor de conhecimentos) um leitor competente e ativo (consumidor de conhecimentos).

No MI, o uso da escrita não é condicionado apenas para atividades escolares, ela perpassa pela sociedade em diferentes contextos (sociais e ideológicos), que demarcam posições e relações de poder. Como podemos confirmar ao ler Kleiman (1995, p. 38) o MI é assim denominado para “destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade”.

Porém, ao dizer que “o letramento está atrelado à escrita e à leitura”, a professora demonstra uma contradição/confusão em sua concepção de letramento. Aqui, o letramento já recebe outra definição: “associar o código da escrita”. Este deslocamento de significados identificados nesta formação discursiva demonstra o quanto é difícil para esta professora chegar a uma conclusão do que seria a definição de letramento. Em parte por isso, esta parte do recorte refugia-se em uma zona de sentido que remete a uma formação ideológica filiada ao Empirismo em Psicologia, ou seja, que supervaloriza a associação. Pereira (2017), ao analisar outros materiais coletados (didáticos, legislação) já alertava para a relação desta formação ideológica com um reducionismo cognitivista.

O poderio da escrita designado pelo MA coloca em posição de destaque e poder aqueles sujeitos que a detém; por outro lado, há um risco muito grande de marginalização em relação àqueles que não alcançaram estas habilidades, sendo diversas vezes responsabilizados pelo seu “fracasso”. Entendendo que para este modelo de letramento o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado ao conhecimento e domínio da leitura e escrita.

Com toda essa discussão a respeito do termo letramento, da aquisição da leitura e escrita feita até agora, nada foi sinalizado a respeito da oralidade do aluno, sobretudo, em se tratando de como esta é concebida na sala de aula, se o aluno tem esta possibilidade de participação e se há

legitimação nesta participação. Quando questionada sobre como ocorria o trabalho com a oralidade em sua sala de aula, a professora disse o seguinte:

Recorte 3:

A oralidade eu trabalho muito com a questão de “tempo para gostar de ler” e “lendo e compreendendo”. Que aí eu posso “amolar” a língua e falar bastante, tudo de conhecimento em relação aquela área, e pode ir até além. Se a criança, por exemplo, trazer alguma palavra que pode não estar no contexto do que você está falando no assunto, você puxa esse leque e começa a trabalhar com a criança. Alfabetizar letrando não é você simplesmente alfabetizar a criança somente pela letra, mas pelo campo, pela vida dela. Aí eu vejo o livro didático, e ele dá muito esse leque para você. Se você pega um enunciado ali, você viu que com aquele enunciado você pode explorar com a criança e aí vai tornando enriquecedor a sua prática e a aprendizagem do aluno.

Podemos observar que este momento da “rodinha” é bem planejado, já tem um objetivo proposto e um diálogo estruturado a partir da leitura realizada pela professora. O que chamou a atenção foi o fato de que a professora relata que este é o momento em que os alunos participam das atividades orais. Este momento é todo estruturado, o aluno é direcionado a discursar e interpretar sobre algo já predeterminado pela professora, não havendo possibilidade de outras interpretações.

Analisando este recorte, podemos observar que a oralidade só acontece na sala em momentos planejados e determinados, não ficando espaço para interpretações ou intervenções que não foram estabelecidas previamente. Neste contexto, podemos constatar que o aluno é um mero reprodutor das leituras e interpretações dos textos e livros lidos pela professora. Sendo possível observar a ausência de atividades em que a autoria dos alunos seja valorizada.

Outro ponto a ser observado é o fato da oralidade para esta professora se resumir a interpretação de um aluno sobre uma determinada história ou texto. Em relação a estas práticas predeterminadas pela professora, Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 13) argumentam que:

Fazeres docentes que fixam o aluno em posições discursivas predeterminadas porque pressupõem um leitor-escritor incapaz, incompetente e interdito, que tornam a linguagem como literal e, ainda, não valorizam o exercício da escuta atenta, contribuem para que momentos preciosos de manifestações linguísticas orais não sejam reconhecidos.

As atividades realizadas desta maneira vão de encontro ao discurso que a escola profere de formar cidadãos críticos e participantes da sociedade em que vivem. Como este aluno que tem a sua oralidade vetada (de maneira disfarçada) poderá transformar-se em um sujeito crítico e participante da sociedade em que vive, se nem ao menos na sala de aula isto lhe é permitido? Em consequência disso, temos na sociedade vários sujeitos que se calam por vergonha ou por achar que não tem a capacidade cognitiva de se expressar.

Essas atitudes podem levar a sérias consequências, tendo em vista que o aluno pode se limitar a responder apenas o “óbvio” em qualquer situação e, momentos em que for necessário um posicionamento, ele recuar por se julgar incapaz. Sendo que é partir desta imagem que ele ocupa o lugar prescrito pela escola.

Outro ponto que chama a atenção neste recorte é a dependência que a professora demonstra ter do livro didático e o domínio que este tem sobre as suas atividades. Não se trata da professora empírica, mas de ocupar uma posição de sujeito do discurso que deixa claro que ao falar sobre o “leque de opções” que oferece para realização de suas atividades escolares, transmite a ideia de que a sua criatividade depende da exploração de atividades de diferentes formas e possibilidades ofertadas pelos enunciados. A respeito deste poder que o manual exerce sobre a professora podemos, todavia, lembrar que:

[...] a cartilha assegura principalmente sentidos dominantes, que, muitas vezes, impedem o sujeito de assumir posições discursivas de resistência, lugares de intérprete, frente aos padrões ali estabelecidos como usuais para um suposto desenvolvimento da aquisição da escrita (PEREIRA, 2012, p. 147).

E a professora nem se dá conta de que está sendo refém das instruções do manual de apoio, que somente está seguindo as orientações sem ao menos contestar e tentar veicular uma possibilidade de tomada de posição (interpretação), pois também esta posição é refém do fato de que em escala mais ampla há uma “imposição da maquinaria institucional de avaliação para o atendimento de resultados aos programas governamentais”. (PEREIRA, 2017, p. 102)

Notamos nesta análise a persistência da concepção de letramento como equivalente direto da alfabetização. Entretanto, de acordo a concepção sócio-histórica e a abordagem discursiva que defendemos nesta pesquisa o sujeito sem escolarização pode não saber codificar/decodificar, mas é sim, influenciado pela escrita, e de alguma forma ele sofreu impacto da aquisição da escrita pela sociedade letrada.

Durante a construção deste capítulo nos deparamos com o primeiro indício de influência ideológica; as definições e explicações sobre o letramento no manual estão baseadas em concepções a-históricas (concepções que definem letramento como aquisição da leitura e escrita e as práticas destas aquisições na sociedade). E são, na maioria das vezes, fundamentadas pelos mesmos teóricos independente da editora de cada manual.

Podemos constatar que as professoras não são influenciadas apenas pelos manuais, mas também em eventos que envolvem a realização e planejamento de práticas pedagógicas. E estes eventos, que seriam momentos de troca de saberes, estudos e pesquisas relacionadas às concepções e metodologias de ensino, tornam-se, muitas vezes, reuniões elaboradas para informar aos professores sobre quais concepções e práticas vão atuar e desenvolver as suas atividades.

Essas informações e decisões são anunciadas para as professoras de maneira sutil, mostrando como a proposta apresentada será eficaz e a ajudará alcançar o seu sucesso ao final do ano letivo. Soma-se a isto que a naturalidade com qual as informações são passadas faz com que as professoras criem a ilusão de serem atuantes e participantes das decisões adotadas pelo poder público.

O estudo que nos conduziu a construção desta pesquisa nos mostrou que a presença marcante de uma concepção de letramento voltada apenas para a aquisição da leitura e escrita ratifica a ilusão de uma segmentação em dois grupos: letrados (alfabetizados) e iletrados (não-alfabetizados). Esta divisão sustenta situações de preconceito cognitivo, pois os sujeitos escolarizados são considerados pessoas capazes de participar de maneira atuante na sociedade, enquanto que os sujeitos sem escolarização são excluídos e marginalizados por serem julgados incapazes de opinar e de não ter um bom raciocínio lógico.

A palavra letramento não tem um significado exato; ela é amplamente utilizada em textos que se ocupam de questões relacionadas à escrita sob várias perspectivas, e a inquietação de perceber que um termo envolto por uma polissemia pode estar sendo relacionado veementemente apenas por uma concepção e ainda gerar uma divisão social deste nível fez com que prosseguíssemos a pesquisa apresentando um debate entre os principais pesquisadores do termo, incluindo neste debate, os autores que defendem o letramento como uma concepção sócio-histórica (estuda os impactos da aquisição da escrita na sociedade sem distinção de grupos).

Enquanto os pesquisadores da concepção a-histórica atribuem a aquisição de um código escrito e o alcance do sucesso na sociedade ao letramento, os pesquisadores da concepção sócio-histórica definem, demonstram e fundamentam o letramento como o estudo dos impactos causados na sociedade pela aquisição da escrita e, que de alguma forma, esta aquisição influencia tanto os sujeitos que dominam a escrita, quanto aos sujeitos que não são escolarizados. Tfouni (1994, p. 54) alerta que “o letramento pode atuar indiretamente, e influenciar até mesmo cultura e indivíduos que não dominam a escrita”.

A partir das análises do manual de apoio e da entrevista, conseguimos constatar a relação do letramento ao processo de escolarização vinculados ao MA e ao MI de letramento. Foi possível também através das análises, identificar ações que justificam nossa constatação. Há uma supervalorização da escrita por parte da professora;

da posição que ocupa, a aquisição do código escrito é a garantia do sucesso para o aluno e, para que ele se torne uma pessoa letrada é preciso pôr em prática o aprendizado da escrita e leitura na sociedade.

Em decorrência desta valorização da escrita se instala um descrédito pela oralidade do aluno. O seu conhecimento linguístico não é valorizado, ao contrário ele é repreendido de forma discreta e incisiva através de atividades preestabelecidas e predeterminadas pelas professoras. Toda a participação oral dos alunos é direcionada para alcance dos objetivos esperados, aquilo que foge à regra é erro.

De acordo Tfouni, Assolini e Pereira (2019, p. 13) “nessas condições de produção, o educador e o educando sofrem consequências negativas, porque tanto a riqueza dos saberes escolares e não escolares acumulados pelo educando, quanto o processo polissêmico de linguagem e as possibilidades de escuta docente tornam-se questões menores”. E este afastamento da oralidade das atividades escolares traz como resultado, alunos que se tornam meros reprodutores dos discursos escolares.

Por mais que, desta posição, o sujeito-professor pense que o seu diálogo seja destituído da ideologia dos manuais, suas práticas, métodos e concepções trabalhadas em sala de aula veiculam concepções reducionistas de letramento, leitura, escrita e alfabetização.

Considerações finais

Apesar de existir uma gama de pesquisas e teorias relacionadas ao letramento, percebemos uma utilização frequente deste termo relacionado à aquisição de conhecimentos escolares (leitura e escrita) e uma redução ao desenvolvimento cognitivo. Ao analisar quais são os dizeres produzidos por professoras alfabetizadoras do município de Itapetinga na rede pública de ensino acerca do tema letramento no espaço escolar e o uso por estas de um guia de orientação (MACAMBIRA, 2018) concluímos que, mesmo sendo um tema muito debatido nas escolas, há um discurso monolítico que mascara a necessidade de pôr a funcionar uma polissemia, uma vez que não há consenso sobre estas concepções. A natureza complexa do

ponto de vista científico e inclusive filosófico destas questões aponta para o compromisso do debate e a valorização dos estudos sobre letramento que levem em consideração uma postura crítica herdeira do modelo ideológico e de questões de natureza cara à sociedade brasileira, como a alteridade com o oral/oralidade.

Para dar sequência a esta investigação e análise, percebemos a necessidade de compreender de que forma estas concepções chegam até as escolas. Iniciamos a nossa pesquisa então procurando identificar a evidência ideológica sobre o letramento nos manuais didáticos, pois são estes manuais que orientam e fundamentam as práticas escolares. Contudo, há uma engrenagem de alcance mais amplo, que engloba a confecção desses guias de orientação, de livros didáticos e de manuais de professores (PEREIRA, 2012, 2017) e as jornadas pedagógicas; e o modo pelo qual legislação e programas governamentais (ALVES, 2018; FONTES, 2018) também tecem as condições de produção desses discursos.

Chegando a conclusão desta pesquisa, temos a sensação de termos alcançado o nosso objetivo. Podemos constatar que a definição de letramento da professora é influenciada pelo material didático pedagógico por ela utilizado e pelos discursos que ecoam na escola através de capacitações e formações continuadas.

Ao final desta pesquisa esperamos que estas análises desenvolvidas a partir das contribuições da AD de linha francesa, venham contribuir de maneira positiva não só nos estudos relacionados ao termo letramento, mas também, que ele seja um meio de fomentação entre as professoras ao ponto de levá-las a refletir e realizar pesquisas sobre o letramento não somente nos manuais aos quais tem acesso, mas, que a sua pesquisa seja mais ampla. E que as suas atividades voltadas para a oralidade dos alunos sejam repensadas.

Referências

- ALVES, Milena Alves Ferreira. *As materialidades discursivas da sociedade letrada: efeitos de sentido sobre letramento e seus determinantes políticos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
- CASTRO, A. R.; PEREIRA, A. C. Plano Nacional do Livro e da Leitura: formação de leitores ou consumo de livros?. In: NUNES, Cláudio Pinto (org.). *Pesquisas sobre políticas educacionais*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 197-229.
- FONTES, Virgínia Luz. *Entre o Plano Nacional de Educação e Planos Municipais de Educação: paráfrase, polissemia e sentidos sobre alfabetização e letramento*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- LIMA, V. S. S. *Letramento e discurso: repetição e deslocamento de sentidos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.
- MACAMBIRA, Daniela. *Novo lendo você fica sabendo: letramento e alfabetização: 1º ano: guia de orientações didáticas do professor*. 2. ed. Fortaleza: Aprender Editora, 2018.
- PEREIRA, Anderson de Carvalho. As marcas do cognitivismo psicológico no jogo político e discursivo dos programas governamentais para letramento e alfabetização. In: NUNES, Cláudio Pinto (org.). *Políticas educacionais e programas de governo – aproximações e contradições*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 91-110.
- PEREIRA, Anderson de Carvalho. *Letramento e reificação da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. Prefácios de livros didáticos e o imaginário da leitura: do dado marginal à legitimação de um lugar da escrita. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP)*, v. 6, p. 146-168, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1993.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. São Paulo: Pátio, 2003.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas históricas e a-históricas de letramento. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v. 26, p. 49-62, jan./jun. 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade? *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Letramento e alfabetização: corrigindo equívocos. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (org.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. Edição reformulada. São Paulo: Humanistas, 2019. (Série Práticas Educativas, v. 1).

Capítulo 10

A contribuição da leitura para a formação do sujeito

Janete Santos Silva
Denise Aparecida Brito Barreto

Introdução

A leitura é considerada uma das temáticas mais relevantes para a formação do pensamento crítico do sujeito. No âmbito escolar é uma ferramenta eficaz que o professor utiliza para fomentação do conhecimento de seus alunos, ao passo que o instrumentaliza e capacita para sua formação e desenvolvimento profissional, como também intelectual, auxiliando-o no exercício da sua prática docente. Nessa direção, a leitura é, também, a principal responsável pela formação educativa dos discentes e elemento de reflexão que corrobora a compreensão da sociedade em que se vive.

Partimos do princípio de que a leitura é fundamental para aquisição do conhecimento em qualquer disciplina, pois, essa atividade corrobora para a formação do sujeito, de modo que este possa se constituir cidadão. Entretanto, na escola a realidade é a seguinte: o professor de Língua Portuguesa pode ter o privilégio de trabalhar a leitura pelo fato de a disciplina favorecer a vivência, em suas aulas, de experiências únicas,

momentos enriquecedores que podem contribuir para a formação de leitores e embora a prática leitora não seja apenas de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, este profissional, no decorrer dos anos, tem sido responsabilizado pelos resultados insatisfatórios quanto a leitura de seus alunos.

A pesquisa bibliográfica, ora realizada, apresenta abordagem qualitativa e se encontra ancorada no pensamento de Severino (2007, p. 122) quando este afirma que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Assim, esta pesquisa analisa a importância da leitura nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Matemática e as suas possíveis contribuições para a formação do pensamento crítico do sujeito.

Conceituando leitura

Segundo o pensamento contemporâneo de alguns autores, a leitura não pode ser considerada apenas como um processo de decodificação. Sob essa questão, autores como Jouve (2002), Foucambert (1994, 2008), Freire (1982, 1987, 1991, 1993, 1996, 1997), Kleiman (1989, 1995, 2002, 2003, 2005, 2008), Geraldi (1984, 1997, 2014), Lajolo (1982), Silva (1996, 2002, 2003, 2004), Koch e Elias (2006), Koch (2002), Kato (1986) sustentam a premissa que ler é algo muito mais complexo do que simplesmente juntar letras e formar palavras. É, portanto, uma atividade dinâmica, complexa e plural.

Jouve (2002), fundamentado no pensamento de Thérien (1990), caracteriza a leitura como um processo com cinco dimensões. Desse modo, a leitura é apresentada como um processo *neurofisiológico*, visto que a leitura depende, em sua totalidade, do funcionamento do aparelho visual e de diversas funções do cérebro. Nessa linha, o autor expõe que, para ler, o fundamental é identificarmos e memorizarmos os signos para depois apreender seus significados.

Nessa perspectiva, a leitura também é um processo *cognitivo* que se desencadeia na medida em que o leitor começa a trabalhar com elementos

de significação, relacionando os significantes aos seus significados, ou seja, deixando um campo mais concreto em direção ao mais abstrato. Isto posto, Jouve (2002) destaca o importante papel desempenhado pelas emoções, que provocam diversas reações em qualquer leitura desenvolvida, visto que sempre desperta algum tipo de sentimento no leitor, seja ele positivo ou negativo, denominado pelo autor de processo *afetivo*.

Dessa forma, existe uma intensa influência entre leitor e texto, o que possibilita alimentar o pensamento do leitor. Segundo este autor, todo discurso é sempre analisável, pois há determinada intenção ou posicionamento do autor perante o leitor, ainda que inconsciente, que influencia de alguma maneira o *processo argumentativo*, que leva o leitor a deduzir que nenhuma referência é universal.

Por fim, Jouve (2002) apresenta a leitura como um processo *simbólico*, pois tudo que é lido está diretamente interligado ao contexto sociocultural de cada leitor, que constrói sentidos por meio das suas experiências e valores. Desse modo,

O sentido no contexto de cada leitura é valorizado perante os outros objetos do mundo com os quais o leitor tem uma relação. O sentido fixa-se no plano do imaginário de cada um, mas encontra, em virtude do caráter forçosamente coletivo de sua formação, outros imaginários existentes, aquele que divide com os outros membros de seu grupo ou de sua sociedade (THÉRIEN, 1990 *apud* JOUVE, 2002, p. 22).

Isto posto, notamos que Freire (1993) caminha na mesma direção de Jouve (2002) ao afirmar que ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferindo no mundo pela ação. Segundo Freire (1993, p. 20),

Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade. Para ter êxito na leitura a criança precisa ter uma interação entre o leitor, autor e texto.

Sobre esse aspecto, o referido autor nos alerta para a importância de considerar a leitura do mundo que o sujeito traz consigo, que o conduz à especulação, ou seja, impulsiona-o à problematização através de uma emersão das consciências para uma inserção crítica na sua realidade. Freire (1993) argumenta que tal consciência evita a alienação e incentiva o sujeito à emancipação do seu mundo. Isto posto, consideramos, de acordo com Freire (1993, p.76):

Ler um texto é algo sério [...] é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado [...]. Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação.

Ao corroborar as reflexões de Freire (1993), Geraldi (1984, p. 4) percebe “[...] a leitura como um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto [...]”. Através dessa relação, o autor visualiza a possibilidade de várias leituras, estando em jogo a interpretação de cada leitor. Nesse aspecto, emerge a construção de sentidos e, sendo assim, é preciso considerar a subjetividade expressa por cada leitor ao fazer a sua leitura.

Acerca do assunto, Lajolo (1982, p. 59) complementa as reflexões de Geraldi sobre leitura quando afirma que:

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Geraldi (1997) e Lajolo (1982) apresentam pontos de vista semelhantes no que concerne ao tema em discussão quando expressam que o texto atua como mediador entre os sujeitos – leitor e autor. Por um lado, as múltiplas leituras proporcionadas pelo texto favorecem a

interpretação de seus leitores. Por outro, o autor não exerce controle sobre a interpretação que cada leitor faz do seu texto.

Para tanto, o que vai estabelecer tal distinção é a maneira como cada leitor significa o texto, através da sua conformidade estabelecida para com ele. Dessa maneira, Geraldi (1984) afirma que o processo de interlocução na leitura possibilita diálogo entre leitor e texto, ao passo em que o professor também é leitor nesse processo e a sua leitura é, simplesmente, uma das leituras plausíveis.

A esse respeito, o referido autor reitera seu pensamento expondo um exemplo dado por Chauí (1983 *apud* GERALDI, 1984, p. 5) para exemplificar a mediação do professor para com o aluno no processo de leitura: “[...] o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água”. Diante disso, ressaltamos que esse significado vai sendo construído gradativamente, por meio de algumas ações que favorecem o seu desenvolvimento, a exemplo do contato com o texto lido, a leitura e a compreensão de quem lê o texto.

Partindo do pressuposto de que a leitura leva o leitor a conscientizar-se como cidadão, a exercer os seus direitos e deveres, Silva (2003) pondera:

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2003, p. 24).

De acordo a citação acima observamos que a leitura abre possibilidades para o sujeito se reconhecer enquanto cidadão e também a sua posição no mundo. Kleiman (1989, p. 10) preconiza que a “[...] leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados [...]”, visto que a leitura é o resultado de sentido. O texto é, nesse sentido, a consequência de um trabalho prévio do autor e que chega até o leitor para atraí-lo e desafiá-lo.

Para corroborar as reflexões de Kleiman (1989), Silva (1996) considera a leitura como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, para a compreensão do presente e do passado, assim como elenca as possibilidades de transformação cultural. Diante dessas reflexões, aquiescemos com as autoras, quando estas entendem a leitura como meio de participação e transformação, na medida em que consideram os leitores sujeitos históricos.

Concepções de leitura

Sabemos que existem várias concepções de leitura, porém, optamos por mostrar o ponto de vista de Koch e Elias (2006), para as quais as concepções de leitura são três, a saber: estruturalista, cujo foco está no texto; cognitivista, o foco encontra-se no autor; e interacionista, o foco ocorre na interação texto-autor-leitor.

De acordo com as referidas autoras, a concepção estruturalista compreende a leitura como um processo de decodificação, fundamentado na relação entre grafemas e fonemas, de maneira que o sentido estaria ligado a forma, isto é, à estrutura do texto. Na esteira desse pensamento, Coracini (2002) colabora com essas reflexões afirmando que tal concepção de leitura vê o texto como fonte única de sentido. Além disso, a concepção estruturalista advém de uma visão mecanicista da linguagem, estando o sentido arraigado às palavras e às frases, de modo a concentrar-se na dependência direta da forma. Nesse aspecto, se o leitor não identifica o sentido com base nessas estruturas não é considerado um leitor proficiente.

Por conseguinte, outra concepção de leitura que abordamos neste estudo é a concepção cognitivista, na qual a leitura passa a ser uma atividade de captação das ideias do autor, sem levar em consideração as vivências e os conhecimentos prévios do leitor. Conforme mencionam Koch e Elias (2006), a leitura nada mais é do que um reflexo do pensamento do autor e o texto é um produto do seu pensamento e das suas intenções, restando apenas ao leitor o papel passivo de apreendê-las. Nesse aspecto, concordamos que a concepção de leitura cognitivista

favorece um envolvimento maior do leitor com a leitura. Coracini (2002) corrobora essa ideia quando afirma sobre essa concepção:

Opõe-se radicalmente a essa concepção aquela defendida por estudiosos da leitura orientados pela psicologia cognitivista (cf. SMITH, 1978; GOODMAN, 1970), segundo os quais o bom leitor seria aquele que, diante dos dados do texto, fosse capaz de acionar o que Rumelhart chama de esquemas, verdadeiros pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso (CORACINI, 2002, p. 14).

Por fim, é na concepção interacionista que a leitura se apresenta como um processo que leva em conta os aspectos cognitivos e perceptivos, cujas práticas leitoras concentram as informações presentes no texto e as informações que o leitor traz consigo. Desse processo, resulta a construção dos sentidos que acontece pela interação entre leitor e texto. O sentido surge, na concepção interacionista, na medida em que acontece essa interação, cujo significado não é inerente ao texto. Todavia, sua construção ocorre por meio do leitor, ao estabelecer uma conexão com o texto lido, na medida em que são deixadas as pistas pelo autor e em conhecimentos prévios do leitor.

Nessa direção, ainda em consonância com as reflexões já citadas, Coracini (2002) contribui com as discussões do tema em debate e afirma que:

[...] a interação entre os componentes do ato de comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido. Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções (CORACINI, 2002, p. 14).

Na mesma direção de Coracini (2002), Geraldi (1997) define leitura como um processo de interlocução entre leitor e autor, mediado pelo texto. É um encontro com o autor, ausente, que ocorre por meio da palavra escrita. Nesse processo, o leitor é um agente que busca significações.

Embora o autor de um texto imagine os seus interlocutores ao atribuir uma significação ao seu texto, não há como dominar o processo de leitura de seu leitor. Este, por sua vez, ao realizar a sua leitura, reconstrói o texto, atribuindo-lhe significações.

Embora a importância da habilidade de leitura seja amplamente reconhecida pelos educadores, Foucambert (2008) afirma que existem muitas maneiras de realizar a leitura. Com isso, este autor afirma que para se tornar leitor o indivíduo precisa adquirir consciência de si e do mundo, o que significa tornar-se sujeito de suas ações, responsável pelo seu próprio destino.

Assim, pensamos que seja imperativo extrapolar algumas concepções sobre o aprendizado da leitura. A principal delas é superar o conceito de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão a sua consequência. A esse respeito, concordamos com Freire (1993, p. 9) ao afirmar que “[...] a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Freire (1993) parte do princípio de que a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra.

Como um contraponto, Foucambert (1994) considera a desescolarização da leitura como um caminho para a formação permanente do leitor, que deve ser assumida por todas as instâncias educativas na medida em que sugere a leiturização da sociedade, pois, segundo o autor,

[...] aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p. 17).

Conforme o exposto, percebemos que a sugestão de “desescolarização” da leitura e, ao mesmo tempo, de “leiturização da

sociedade” é proposta para sinalizar o paradoxo em que se encontra a leitura, como esta se configurou em nossa sociedade e como esta sociedade isentou-se da responsabilidade de realização dessa tarefa.

Entendemos que a formação do leitor sempre foi uma função atribuída apenas à escola. No entanto, Foucambert (1994), ao discutir a “leiturização da sociedade” tece uma crítica e, ao mesmo tempo, propõe a esta sociedade assumir a parcela de sua responsabilidade que é a de assegurar a formação do leitor, promovendo o seu acesso incondicional à leitura, sugerindo que todos precisam contribuir, não somente a escola.

Por um lado, a escola é o lugar legitimado para a constituição do saber, não estando este dissociado ou independente, de modo que é concomitantemente associado à contribuição que cada disciplina pode oferecer, a fim de auxiliar na resolução de problemas ou situações cotidianas. A estas situações, referimo-nos como aquelas que exigem do sujeito uma leitura crítica diante da realidade que se desvela à sua frente. Portanto, é necessário ter a leitura como prioridade na escola, já que este é um ambiente propício para o desenvolvimento e formação de pessoas.

Por outro lado, notamos que uma das grandes dificuldades dos docentes em relação ao trabalho com o texto em sala de aula – e como estratégia – é vincular a leitura ao estudo de algum conteúdo programático. Para tanto, tal abordagem torna o texto um pretexto para o ensino-aprendizagem.

Asseveramos que ao trabalharem com a leitura de um texto em sala de aula os docentes devem conduzir o leitor a estabelecer uma conexão com o que ele já conhece, bem como lhe oferecer suporte para tal. Nesse sentido, o texto deve ser visto como um objeto plural e não individual na medida em que entendemos que o professor deve considerar, antes de tudo, o fato de cada sujeito-leitor carregar consigo uma história e suas peculiaridades. Lajolo (1982), no seu ensaio *Texto não é pretexto*, expõe:

[...] a presença do texto na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes [...] em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo (LAJOLO, 1982, p. 104).

Diante do que foi exposto, reiteramos a crítica que a autora faz em relação à artificialidade com que o texto é apresentado e trabalhado na escola. Lajolo (1982) considera que esse fator impede que os alunos vejam a leitura de um texto como algo prazeroso, sendo utilizado somente como um instrumento para os ocupar, muitas vezes, desprovido de sentido e, por essa razão, não promovem momentos de prazer.

A questão abordada por Lajolo (1982), de certa forma, leva-nos a refletir sobre a leitura trabalhada na escola, na medida em que se reduz a tarefa de proporcionar aos alunos apenas textos práticos, a exemplo dos jornalísticos, em detrimento aos literários, maiores e mais densos. Dessa maneira, tal atitude desfavorece o amadurecimento do leitor com textos mais complexos, pois, segundo Lajolo (1982, p. 53), “[...] quanto mais maduro for o leitor e melhor o texto, mais complexa será a relação entre eles [...]”.

Em sintonia com este pensamento, Geraldi (1984) corrobora o que Lajolo (1982) define como leitor maduro. Para tanto, Lajolo (1982, p. 53) assevera:

[...] e é por isso também que se pode falar em leitor maduro e a “maturidade que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade do leitor construída ao longo da sua intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura se desloca e altera o significado de tudo que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”.-

Nesse sentido, Geraldi (1984) e Lajolo (1982) compartilham a ideia que na escola o que acontece em relação às atividades que envolvem a leitura são apenas “simulações”, ou seja, incorre na “artificialidade” o trato que é dado à leitura na sala de aula.

Corroborando com o pensamento dos autores citados acima, Marcuschi (1985) afirma que o leitor maduro é aquele que reconhece o significado do texto e utiliza adequadamente as informações disponíveis entre o texto e o seu conhecimento prévio. Para tanto, de acordo com

Koch (2002), a interação comunicativa exige dos interlocutores uma constante revisão e ajustamento aos novos contextos, o que será facilmente resolvido por um leitor maduro cognitivamente. Com isso, entendemos que o leitor, nas atividades de leitura, precisa compreender o que lê.

Diante do exposto, Zilberman (2001) ainda nos adverte a respeito dessa questão ao ponderar no sentido de que nenhum leitor absorve um texto de forma passiva. Ao contrário, o texto só passa a existir diante do envolvimento que o leitor ali estabelece, atribuindo-lhe vida, através do uso da sua imaginação e de suas vivências. Entendemos que o texto, para cada leitor, adquire sentidos diferentes.

A leitura em Matemática

Por considerarmos a leitura essencial na construção dos saberes dos sujeitos, destacamos a necessidade do trabalho com a leitura para além das aulas com a disciplina Língua Portuguesa. Esse propósito nos leva a considerar a utilização da leitura na disciplina de Matemática como uma atividade relevante na formação do aluno.

Por esta linha, intentamos, neste espaço, refletir sobre a importância dos docentes reconhecerem a leitura como mediadora dos conhecimentos nesta disciplina, por compreendermos que esta mediação favorece a ampliação ou formação do pensamento crítico do aluno, agindo como condição para entendimento e ampliação de conceitos matemáticos e facilitação na interpretação de situações-problema e do raciocínio lógico.

Constantemente, a maioria dos docentes de Matemática acredita que as dificuldades dos alunos em relação a interpretação e resolução de situações-problema ocorrem pela pouca fluência na leitura. Assim como em Língua Portuguesa, a Matemática também exige o domínio de algumas habilidades tais como sintetizar, analisar e compreender. A leitura, de certa forma, pode impulsionar docentes e discentes a vislumbrarem esta disciplina com um novo olhar, de modo a interligarem os conceitos estudados com a sua realidade, com o objetivo de aprenderem os conteúdos envolvidos.

Nas aulas de Matemática a leitura se revela para os docentes como forma de facilitar o entendimento da linguagem matemática, a fim de relacionar os conceitos matemáticos com a realidade, mostrando a utilização prática da matemática para a vida. Além de utilizá-la como estratégia para entendimento e contextualização dos conteúdos, Souza e Oliveira (2013, p. 958) mencionam que “[...] essa conexão permite a reflexão e/ou diálogo sobre os elementos, os aspectos, as ideias, os conceitos matemáticos e as outras áreas do conhecimento, bem como sobre as diferentes visões de mundo presentes na literatura [...]”.

Dessa forma, a leitura e a Matemática, ao colaborarem entre si, beneficiam o desenvolvimento de certas habilidades como a interpretação de problemas, apreensão de conceitos, dados e, conseqüentemente, na contextualização e aplicação, tornando-se algo significativo para os alunos.

A leitura, portanto, pode e deve ser explorada de diversas maneiras pelos docentes de Matemática, como instrumento atenuante da aprendizagem, fomentando o letramento dos seus alunos. Isso implica no quanto a língua materna e a linguagem matemática estão relacionadas, indissociadas e são essenciais na interpretação. No entanto, conforme Machado (1990, p. 15):

É como se as duas disciplinas, apesar da longa convivência sob o mesmo teto – a escola –, permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais.

Há casos em que, na escola pública, os docentes só dispõem do livro didático como único apoio pedagógico e este, por sua vez, possui poucos textos para leitura de forma mais ampla. Isso resulta em uma perspectiva de trabalho da leitura como conteúdo, situações-problema para os discentes resolverem e, nesse momento, a leitura pode auxiliá-los a compreenderem, interpretar e resolverem essas situações.

Entretanto, a Matemática, na sala de aula, é apresentada de forma descontextualizada e desconsidera a realidade do aluno que é sujeito ativo

no processo de sua aprendizagem. Consideramos que o aluno precisa interagir e ler o tempo todo o mundo onde vive.

De acordo com Silva (2004, p. 176), “[...] aprender a ler o mundo, então, é apropriar-se criticamente, dos valores culturais, das ideologias, dos costumes, dentre outros que permeiam o contexto e relacionar-se também criticamente com o mundo social”. Nas ideias da autora a leitura é essencial para a criticidade e autonomia do sujeito.

Portanto, a prática de leitura nas aulas de Matemática pode ser um meio de auxiliar os discentes e docentes a desmitificá-la, tornando-a prática. Diante disso, como já citamos anteriormente, a leitura na sala de aula é uma ferramenta disponível aos docentes e se utilizada de modo contextualizado pode corroborar para a construção dos saberes dos discentes, ampliando a sua criticidade.

A leitura em História

Nesta discussão buscamos considerar quais os possíveis subsídios da prática leitora docente e evidenciar, com isso, o que favorece a formação do leitor de disciplinas distintas e, dentre elas, o contexto do ensino de História, de modo a enfatizar a maneira como os docentes dessa área do conhecimento trabalham ou não com a leitura em sala de aula.

A disciplina de História, de uma maneira dialógica, pode favorecer uma leitura crítica, contextualizada, ação que colabora com a formação de leitores críticos e autônomos. Com esse estudo pudemos evidenciar a importância de se trabalhar com leitura também nesta disciplina e, com isso, conclamar docentes para o desenvolvimento de leituras contextualizadas, que despertem nos discentes o senso crítico e os levem à autonomia, no sentido de se reconhecerem como sujeitos construtores da sua própria história. Decerto, isso sugere romper com a barreira delimitada pela disciplinaridade e requer, por parte dos docentes, receptividade e abertura ao diálogo, a fim de que o seu aluno saia da condição de receptor passivo diante da aquisição do conhecimento.

A esse respeito, os PCNs asseveram que “[...] o tratamento contextualizado do conhecimento é recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo [...]” (BRASIL, 1998, p. 34). Nesse sentido o discente deve se sentir desafiado, motivado a participar, a buscar e alcançar novos saberes, sendo a leitura basilar para a construção da cidadania. Ponderando sobre a principal atribuição da disciplina de História, Pinsky, J. e Pinsky, C. B. (2008, p. 9) apontam que:

[...] ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila [*sic*]. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Com isso, o docente de História pode e deve, em suas aulas, oportunizar leituras que levem à reflexão e debates, a fim de que os discentes se constituam cidadãos críticos, transformadores da sua realidade.

Leitura: uma prática social

Partindo da premissa de que a sala de aula é um ambiente propício onde docentes e discentes interagem através da linguagem, Souza (1996), a esse respeito, declara que

[...] a sala de aula é um contexto favorecedor de interação, cercada de atividades de linguagens que não são, exclusivamente, linguísticas apoiadas em estratégias pedagógicas, como: o diálogo, o debate, a discussão, a entrevista, a pergunta. Estas estratégias vestem a sala de aula, enquanto contexto interacional (SOUZA, 1996, p. 12).

Conforme Souza (1996, p. 54), “[...] o professor passa a ser um mediador do conhecimento, preparando o caminho para a total autonomia

de quem aprende [...]”, o que sugere ao docente, ao trabalhar com leitura de uma forma dialógica, fazer desta leitura um instrumento de interação entre esses atores que atuam na sala de aula, discentes e docentes. Portanto, o docente atua como mediador nesse processo.

A leitura, de acordo com a teoria sociointeracionista, considera o texto não apenas um objeto linguístico, mas, principalmente, um objeto social na aquisição da linguagem. Conforme Silva (1985, p. 22) a leitura é “[...] uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade”. Para Silva (2002), a leitura é um meio de levar o sujeito a se emancipar, mediante o exercício de sua cidadania. Ao coadunar com Silva (2002), Freire (1997) aponta que os sujeitos precisam passar por um processo de alfabetização política, em busca da conscientização que os levarão à transformação, a ponto de mudarem a sua realidade.

Silva (2002, p. 75), por sua vez, concebe a leitura a partir das considerações sociais, presentes na realidade brasileira, pois, para ele, “[...] ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância”. Assevera ainda que a leitura tem função privilegiada em todas as disciplinas escolares, pois tem como objetivo transmitir cultura e valores para as futuras gerações, porque a escola deve cumprir seu papel: preparar o cidadão para o exercício da cidadania por meio da leitura e da escrita, sendo capaz de interferir no meio em que vive.

A formação do leitor crítico e autônomo

Concordamos com as reflexões de Freire (1996, p. 67) quando o autor assevera que “[...] ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas [...]”. De acordo com esse autor isso implica aos docentes se encarregarem dessa tarefa: a de estabelecer um ambiente em sala de aula, favorável à percepção dos discentes como sujeitos partícipes do processo e que essas efetivas participações coadunem para a sua autonomia.

Conforme Freire (1996 *apud* BARRETO; OLIVEIRA; SEIXAS, 2017, p. 61),

[...] no processo de autonomia, é crucial o respeito à individualidade, por ser essa uma exigência ética convergente com a liberdade. A autonomia, na abordagem Freireana, deve ser uma construção, a partir do diálogo crítico e libertador em que a pessoa é encarada como sujeito e não como objeto, e uma conquista da própria liberdade.

Nesse sentido, os docentes, através da leitura em sala de aula devem primar pela dialogicidade, de maneira que esta contribua para a autonomia dos discentes, por meio do estímulo da sua criticidade. Diante disso questionamos: como é desenvolvida a criticidade dos discentes na sala de aula? A esse respeito, Kuenzer (2002) comenta que,

[...] ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção (KUENZER, 2002, p. 101).

Portanto, Kuenzer (2002) aponta que só a leitura da realidade dos sujeitos promoverá a mudança, ou seja, a evolução de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Freire (1982) complementa esse pensamento quando define consciência ingênua como um pensamento simplório, falta de reflexão das ações, sem o uso do diálogo. Já a consciência crítica representa a capacidade de refletir sobre a realidade, sobre os fatos e tomada de decisões, através do diálogo.

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar” (FREIRE, 1982, p. 138).

Assim, coadunamos com a ideia de que é por meio da reflexão na ação que se pretende chegar à conscientização e, consequentemente, conscientizar os discentes. Portanto, para formar leitores críticos é fundamental que sejam apresentadas leituras interdisciplinares que lhes estimulem e impulsionem à reflexão e à transformação.

Considerações finais

Com esta pesquisa foi possível evidenciar a necessidade de se reconhecer a leitura como responsável pela formação do pensamento crítico dos sujeitos da ação pedagógica: discentes e docentes.

O nosso estudo sugere que não apenas os docentes de Língua Portuguesa devam ser mediadores da leitura, sendo esta uma atividade indispensável à formação do leitor, em qualquer disciplina. Os docentes devem impulsionar a participação dos discentes na escolha dos textos para que a leitura deixe de ser uma atividade imposta, passando a ser livre e democrática e que a sala de aula seja um ambiente favorável à construção do pensamento crítico, através do diálogo.

Evidenciamos, também, que muito ainda pode ser feito pelos docentes, no sentido de buscarem estimular os discentes a participarem de forma mais efetiva, numa relação dialógica nas aulas que envolvam a leitura, para que se sintam atraídos por esta atividade. Sabemos que não é uma tarefa fácil para os docentes formar leitores, por se tratar de um trabalho que requer muito empenho, interesse e criatividade por parte dos envolvidos, no sentido de o docente ser exemplo para o seu aluno na condição de leitor. Nesse sentido, apontamos dois fatores que envolvem a formação de leitores: o desenvolvimento da criticidade e a autonomia dos sujeitos, o que requer destes a evolução de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Trabalhar com leitura na perspectiva de formar leitores na escola requer, nesse sentido, a apresentação de textos atrativos que envolvam e despertem o interesse nos discentes. Contudo, foi possível perceber com o nosso estudo que os docentes, muitas vezes, não possuem material

diversificado para trabalhar com a leitura, utilizando apenas os textos do livro didático como apoio, o que não os impede de buscar alternativas a fim de melhorar o desempenho dos discentes. Todavia, quando é disponibilizado para o professor apenas o livro didático percebe-se que o uso dessa ferramenta pedagógica é feito de forma que a leitura passa a ser trabalhada como pretexto para se abordar determinado conteúdo.

Diante disso ressaltamos o quanto é importante que os docentes possam desenvolver um trabalho efetivo com leitura para além da sala de aula. De modo a se estender para a vida este trabalho deve promover a criticidade e autonomia dos discentes. Para tanto, os professores precisam ser/estar preparados para essa tarefa, tornando-se primordial, nos cursos de formação inicial e continuada, promover aos docentes momentos de reflexão da sua prática e conduzi-los, dessa forma, a perceberem a necessidade de uma formação leitora significativa para atualização e apropriação dos conhecimentos.

Sem intenção alguma de finalizarmos estas reflexões, destacamos a relevância de docentes de Língua Portuguesa, História e Matemática, ou independente da disciplina que lecionam, serem convocados à responsabilidade de formar leitores e reconhecerem que por meio da leitura podem favorecer a construção do leitor crítico e autônomo.

Referências

BARRETO, D. A. B.; OLIVEIRA, A. L.; SEIXAS, A. M. A dimensão social e política da autonomia. *Educação em Questão*, v. 55, n. 46, p. 59-83, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1998.

CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FREIRE, M. A Formação Permanente. In: FREIRE, P. *Trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. O processo de alfabetização política. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 7, jan./jun. 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. A leitura da sala de aula as muitas faces de um leitor. *Série Ideias*, São Paulo: FDE, n. 5, 1984.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. et al. (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014.

JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Letramentos múltiplos: práticas, instrumentos e representações*. Natal: Editora da UFRN, 2008.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel; MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

KOCH, I. V. G. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KUENZER, A. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do Professor*. Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

MACHADO, N. J. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: *Leitura: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da cidadania*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SILVA, A. R. S. A formação de leitores: da leitura da palavra à leitura do mundo. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.13, n. 21, 2004.

SILVA, E. T. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Prefácio de Luiz Percival Leme Britto. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SILVA, E. T. *Leitura & realidade brasileira*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, E. T. *Leitura em curso*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, A. P. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e matemática. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 4, p. 859-874, dez. 2013.

SOUZA, E. M. F. de. *Sala de aula: práticas discursivas no cotidiano*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 1996.

THÉRIEN, G. Pour une sémiotique de la lecture. *Protée*, v. 2-3, 1990.

ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

Capítulo 11

Prática pedagógica das professoras alfabetizadoras no contexto do PNAIC

*Marlene Silva Borges
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Introdução

O enfoque deste capítulo é o de expor a compreensão de professoras alfabetizadoras no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), decorrente de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Assumimos o enfoque teórico da alfabetização como prática social e esse enfoque requer reconfigurações na prática pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental que exigem, cada vez mais, incorporações de novos referenciais sobre ensino e aprendizagem e, consequentemente, das funções e atribuições dos professores, os quais terão que assimilar as profundas transformações produzidas no ensino, na sala de aula e no contexto social que os cercam.

Desta maneira, a prática pedagógica permite a construção de uma proposta de educação que desenvolve o pensamento crítico e leva

o docente a repensar sobre sua prática, questionando quais ações são ideais para si e para sua turma dentro do contexto escolar. O processo de formação docente é constituído por uma relação intrínseca entre trajetória pessoal, profissional e o percurso formativo. A docência constitui vários caminhos que vão desde a formação inicial, abarcando diversos espaços institucionais.

Corroboramos que a formação é um fator determinante para o desenvolvimento de qualquer profissional e com o professor não é diferente. Reinventar-se exige muito mais que criatividade, também oportuniza a ressignificação do processo de aprendizagem. Portanto, apresentamos, a partir da interpretação de professoras participantes da pesquisa, suas compreensões acerca do processo formativo do PNAIC e os desdobramentos nas práticas na sala de aula.

Prática pedagógica e alfabetização: um binômio discursivo

As relações que são tecidas no percurso de alfabetização são imagens das práticas pedagógicas (re)criadas pelos alfabetizadores. A sala aula é o espaço onde os professores e alunos se encontram e interagem em torno do conhecimento e da aprendizagem. É nela que ocorre o processo de interação, onde se materializa a realidade do cotidiano escolar com a prática pedagógica. Rever conceitos e atualizar as práticas é um desafio para qualquer profissional, de forma que o professor tem a missão de descongelar as práticas ultrapassadas e oferecer espaços para construção de novos conhecimentos e saberes. Ao construir sua prática pedagógica o professor encontra-se em processo dialógico constantemente, o que fazer e como fazer, sendo um movimento quase intuitivo.

De acordo com Franco (2016, p. 542):

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas,

mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

A discussão sobre as práticas pedagógicas que ocorrem no espaço escolar, relacionadas ao letramento e alfabetização, requer uma importante transformação e reflexão sobre as mesmas. Pensar letramento e alfabetização, como processos simultâneos e interdependentes, é ampliar o pensamento de forma significativa.

Partimos da premissa de que a prática pedagógica, além de assumir um caráter transformador, transforma os cidadãos em pessoas críticas e atuantes na sociedade. Crusoé (2010, p. 104) ratifica que “[...] a prática pedagógica é uma ação social dotada de sentidos construídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes”.

De acordo com Veiga (1988, p. 13), a prática pedagógica tem como principal característica

o não rompimento da unidade entre teoria e prática. A prática pedagógica tem um caráter criador e tem como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplica sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente (, p. 13-14).

O professor que utiliza dessa prática é um profissional que busca uma formação constante, mediante as experiências vivenciadas no seu cotidiano, tendo em vista que esse não é um processo estático, mas que se dá em meio dinâmico. A partir de uma prática reflexiva, a ação do professor assumirá um caráter transformador em busca de novos conhecimentos, diante do contexto real, como uma forma de aperfeiçoar sua prática de ensino e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino a seus alunos.

Goulart (2014, p. 49) esclarece que:

O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização, vinculado ao valor social da leitura e da escrita e à abertura para a inserção dos sujeitos no vasto mundo da escrita. Envolve outros aspectos e conhecimentos também: novas formas de existência e participação política, ligadas à compreensão de múltiplas linguagens sociais e gêneros discursivos e à possibilidade de transformação dessas linguagens e gêneros, e também de criação de novos.

Ao entender a linguagem como processo de interação social passamos a compreender também as relações estabelecidas entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Ou seja, para se inserir socialmente, o indivíduo comunica-se, mesmo sem ter plena consciência, por meio dos diferentes gêneros. Nessas condições, o professor deve ser sempre o incentivador das práticas discursivas de letramentos, promover experiências variadas com a leitura e a escrita, além de estabelecer a comunicação e a interação entre os alunos e o meio social que eles vivem, tornando necessária uma prática pedagógica delineada que aproxime o letramento escolar do letramento social.

Ao discutirem sobre os letramentos na escola e na vida revelam que o cotidiano exige práticas diretas ou indiretas de leitura e escrita cada vez maiores e com os mais diversos textos sendo todos os sujeitos convidados a interagir e usar socialmente estes diversos suportes, mesmo aqueles com escolaridade limitada (ANDRADE; ESTRELA, 2015, p. 179).

Nesse contexto, a aprendizagem das crianças precisa ocorrer nas diversas formas discursivas, construindo uma multiplicidade de habilidades e práticas de leitura e de escrita que envolvem simultaneamente o letramento social e o letramento escolar, relacionados a diferentes estilos discursivos.

Para contribuir com a discussão, Souza e Biavati (2016, p. 55) apontam que:

Relacionar letramento somente a um projeto de escolarização parece perigoso. Ao mesmo tempo não se pode tomar o letramento

somente como a experiência trazida das práticas sociais: deve-se considerar o letramento como um projeto educacional e social, tomando como luta dentro e fora da escola/formação para suprir as demandas sociais.

Com isso, compreendemos que o sucesso da criança na escola esteja relacionado a uma prática discursiva de letramento que envolve um conjunto de atitudes e práticas escolares e sociais concomitantemente. Além disso, também ajuda a pautar sua prática pedagógica numa concepção inovadora e dinâmica, fazendo com que os alunos se apropriem do universo da leitura e da escrita, estabelecendo uma visão ampla do mundo para que possam construir seus próprios conhecimentos, criar possibilidades, desenvolver o raciocínio e uma postura ativa e reflexiva.

Ser educador significa orientar os alunos nas diversas situações que possam surgir, tanto dentro quanto fora da escola. Educar é levar o aluno a descobrir o seu potencial, estimular o desenvolvimento cognitivo, oportunizar a capacidade de desenvolver os seus pontos fortes, ampliando a consciência sobre a importância do trabalho com gêneros discursivos. Os bons professores esforçam-se por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

Sobre esse aspecto, Souza e Biavati (2016, p. 64) apontam que:

Na escola, é preciso avaliar se, realmente, as atividades ampliam a visão do aluno para torná-lo independente, sabendo avaliar o que e como ele lê, escreve, de modo a refutar ou defender preceitos, ideias e opiniões com fundamento em suas práticas sociais. Tornar o aluno letrado significa, nesse aspecto, ensiná-lo a ser crítico sobre o que lê e o que escreve, saber avaliar o modo como a escrita acontece e construir suas marcas para ser aceito, considerando os contextos.

Destarte, o educador precisa sempre pensar se suas práticas discursivas de letramento estão sendo claramente entendidas por todas as crianças, pois é necessário compreender melhor nossas crianças, porque, antes de frequentar a escola, elas vivem no seu universo.

Portanto, não há dúvidas de que práticas arraigadas não possuem mais espaço no mundo contemporâneo, visto que aconteceram grandes avanços no contexto educacional e, sobretudo, com a globalização, surgiram exigências de novos letramentos.

O PNAIC: contexto no município e desdobramentos na formação de alfabetizadores/as

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iniciou no município de Itapetinga em 2012, com o objetivo de proporcionar aos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental um processo de alfabetização com qualidade, visando à construção e ao exercício da cidadania.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, em seu Plano de Gestão Anual (2012) representa a sistematização do trabalho desenvolvido pelo PACTO/PNAIC, iniciado em 2012, atendendo às turmas do 1º ao 2º ano; em 2013, com a implantação do PNAIC, passou a atender as turmas do 1º ao 3º ano, com estudos na área de Linguagem e Letramento; e, em 2014, com Alfabetização Matemática. Trata-se de uma proposta metodológica fundamentada na formação dos professores alfabetizadores, com a mesma filosofia do PACTO, porém, acompanhado de um material específico para os alunos, livros didáticos formulados para esse fim (Proposta Didática para Alfabetização e Letramento e Proposta Didática para Alfabetização Matemática), além de cartazes, fichas, jogos, dentre outros.

Por meio de curso presencial de dois anos, o programa foi realizado com carga horária de 120 horas, em 2013, e 160 horas, em 2014, para a formação continuada de professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e das classes multisseriadas.

Conforme Santos (2018), o processo de seleção para entrada no programa era realizado por meio de análise de currículo e entrevista:

No contexto do município, os Orientadores de Estudo participam de uma formação junto às Formadoras Regionais cuja carga

horária é de duzentas horas anuais e são responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores. A seleção para a entrada no programa é mediante um processo que consta de análise do currículo e entrevista. Este procedimento é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SME. Para isso, o primeiro requisito é que sejam docentes efetivos do quadro da SME. Já os Formadores Regionais passam por seleção através da análise de currículo e entrevista. Participam da formação, cuja carga horária é de 200 horas/ano, ministrada por universidades públicas (p. 16).

As formações no município aconteceram dentro do prazo previsto, com a carga horária cumprida integralmente aos sábados e alguns encontros foram realizados no período da noite, a pedido de alguns professores. Foram realizadas também algumas formações de “reforço” para alguns professores que estavam com dificuldade em desenvolver alguns conteúdos da proposta. Os estudos foram bastante proveitosos, e os trabalhos em grupo esclareciam as dúvidas, promoviam discussões, debate se as experiências compartilhadas enriqueciam os encargos e tornavam a aprendizagem mais leve e dinâmica. Nesse contexto, as propostas foram muito bem compreendidas e as articulações entre os Cadernos de Matemática e o documento de Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Aprendizagem foram contempladas, inclusive fazendo uma ponte entre os livros didáticos adotados pelos municípios (PNLD).

No que tange ao número de participantes da formação pelo PNAIC, conforme informações do responsável pelo programa no Município, no ano de 2014 participaram 05 Orientadores de Estudos, 91 professores alfabetizadores e um total de 2.971 alunos alfabetizando. Em 2015 esse número ampliou-se, a fim de atender às turmas do 4º e 5º ano.

Em 2016, o trabalho dos anos iniciais e do Ciclo complementar foi acompanhado, monitorado e avaliado por uma equipe de quatro Orientadores de Estudos e dois Coordenadores Multiplicadores que atendiam uma demanda de 94 professores dos anos iniciais, 58 professores do 4º e 5º ano, um total de 3.200 alunos, 16 coordenadores e 20 escolas urbanas e 12 rurais, com vistas a estabelecer no município uma cultura de letramento e formação de leitores conscientes e críticos

que se apropriassem de conhecimentos e atitudes cidadãs, garantindo ao aluno uma efetiva alfabetização até os oito anos de idade e o sucesso na continuidade dos seus estudos.

Em 2018 o município de Itapetinga contou com uma equipe de quatro formadoras locais, que assumiram a responsabilidade de formar e acompanhar o trabalho realizado por dezoito professoras alfabetizadoras. Importante frisar que a realização e o acompanhamento pedagógico do Ciclo de Alfabetização no município foram em 18 escolas e 110 turmas de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

Segundo a Formadora do PNAIC, que trabalhava na Secretaria Municipal de Educação, no município de Itapetinga, o diálogo com as professoras trouxe pontos importantes e motivadores, enfatizando a necessidade de refletir sobre a formação continuada nessa área. Ficou explícito que a docência no contexto da alfabetização nasce e se constitui em um compromisso político com a educação, mas também estabelece condição de compreender o compromisso docente na sistematização do trabalho pedagógico. As ações formativas têm se consolidado enquanto necessidade de uma demanda por uma educação mais abrangente e integradora. Promover a gestão do tempo nas formações era um desafio por parte dos formadores, mas a cada encontro, considerando o tempo de realização de cada atividade, era possível gerir de forma qualitativa, e as tarefas foram realizadas tranquilamente.

As atividades realizadas pelos professores alfabetizadores seguiram sugestões e direcionamentos dados pelos orientadores de estudos conforme regimento do PNAIC 2017/2018, para a realização de procedimentos, organização e sistematização do trabalho pedagógico, tais como: rotina didática, projetos, sequência didática etc.

Discursos sobre a prática alfabetizadora

O PNAIC provoca discussões sobre o papel do professor como protagonista de seu trabalho, em uma perspectiva coletiva de construção de conhecimento, em que se reafirma a relevância do diálogo entre as

várias instâncias envolvidas no processo de alfabetização da criança, valorizando-se os conhecimentos teóricos e práticos desse profissional. Neste agrupamento têm-se os trechos mais significativos e pertinentes para a análise, que foram reunidos seguindo-se o índice contribuições. As professoras colaboradoras relataram o modo como o PNAIC contribuiu em sua prática pedagógica.

O PNAIC pra mim foi bom, muito proveitoso, eu aprendi muito, ele me norteou, me direcionou em várias áreas, foi fundamental. As meninas quando passava pra gente, passava com um ânimo, com um gás, uma expectativa tão boa, que eu ia para as formações do Pnaic, querendo aprender, eu achava que todas às vezes que ia tinha alguma coisa pra acrescentar na minha prática e realmente tinha. Minhas formadoras foram Lila e Gal sei que todas foram boas. Porque elas conseguiram passar com um ânimo e um gás bacana e eu consegui absorver e conseguia levar para minha sala de aula, foi muito bom! A questão da sequência didática eu já conhecia, porém eu não trabalhava com tanto prazer, comecei a trabalhar depois que eu conheci o PNAIC, porque elas começaram a passar de forma tão bacana que eu comecei ver a sequência de forma bem legal, trouxe um significado melhor para minha prática, no dia a dia, porque além de você começar com uma história, e essa história você desenvolver todos os dias, trabalhar várias disciplinas, isso pra mim foi muito rico e proveitoso. A sequência didática foi bem bacana eu fico meio perdida quando não trabalho com sequência didática. Eu gosto muito trabalhar com sequência didática, demais! (PROFESSORA LENE, 28/03/2019).

Com o PNAIC tive oportunidade de refletir e aprofundar no processo de desenvolvimento do aluno, acompanhar mais de perto a aprendizagem, além de ter um olhar mais sensível às necessidades contribuiu para melhorar a aprendizagem dos alunos (PROFESSORA ANA, 24/04/2019).

As orientações do planejamento interdisciplinar através das sequências didáticas utilizando como referência uma obra literária, tornaram as atividades mais dinâmicas e os momentos de leitura mais prazerosos e constantes (PROFESSORA LU, 30/04/2019). Me proporcionou uma análise crítica da minha prática docente,

além de enriquecer meus conhecimentos. O PNAIC facilitou o processo ensino aprendizagem no contexto do aluno. A partir dessa perspectiva, é importante compreender situações significativas para sua vida social (PROFESSORA TINA, 30/04/2019).

É consensual em todas as falas das professoras que a formação continuada é um momento crucial para o professor repensar a sua prática. A motivação potencializa o professor a mudar o seu olhar, levando-o a organizar uma rotina, de modo que influenciem nos resultados da aprendizagem dos alunos. Segundo Martiniak (2015, p. 54) “A formação continuada proposta pelo PNAIC tem reafirmado constantemente o papel do professor e a valorização da sua identidade profissional, como um dos agentes de transformação da educação”.

As professoras Lene e Lu abordam também a importância da sequência didática na sua prática pedagógica, por ser uma ferramenta que tem como principal objetivo aperfeiçoar o ensino e promover uma aprendizagem significativa, além de envolver uma série de atividades planejadas para serem aplicadas de forma sequenciada, visando sistematizar aspectos pertinentes de forma que o aluno desenvolva as competências e as habilidades no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, evidencia-se nos relatos das professoras participantes da pesquisa uma visão positiva do PNAIC, pois compreendem que o programa de Alfabetização na Idade Certa favoreceu uma postura reflexiva e investigativa no processo ensino-aprendizagem, ampliando a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental, capacitando os alunos a exercerem uma postura crítica no contexto social.

Elas relatam que após participarem do PNAIC passaram a refletir sobre o trabalho realizado com as crianças, sobre as propostas de atividades levadas para a sala de aula, e a percepção de que práticas se constituem como um dos caminhos para refletir sobre as suas posturas como condutor e mediador entre os saberes escolares e as aprendizagens das crianças.

Considerações finais

Os caminhos para compreender a contribuição do PNAIC nas práticas pedagógicas cotidianas das professoras alfabetizadoras do 3º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em duas escolas no Município de Itapetinga, foram trilhados pela questão: Quais modificações ocorreram nas práticas pedagógicas no cotidiano das professoras alfabetizadoras, após formação do PNAIC nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais em duas escolas no Município de Itapetinga?

Às professoras alfabetizadoras a compreensão de que o PNAIC pauta na perspectiva de alfabetizar letrando no processo de formação das crianças, bem como as próprias reflexões feitas nesses momentos de interação, pois, apenas ensinar a decodificação do código alfabético não garante ao indivíduo a alfabetização plena. A alfabetização na perspectiva do letramento ocorre quando o aluno utiliza a linguagem escrita para participar ativamente da sociedade, fazendo o uso social da escrita, interpretando o mundo a sua volta e expressando suas ideias através da escrita sempre que necessário, atuando como agente transformador no contexto social em que vive.

No entanto, ainda, precisa-se superar os obstáculos que dificultam a garantia dos direitos de aprendizagens a todas as crianças no processo de alfabetização. Visto que para alcançarmos esse objetivo não depende somente do trabalho individual do professor. Para tanto, faz-se necessário extrapolar os limites da sala de aula, promover uma proposta interdisciplinar, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais precisamos ir mais além, buscar redes de apoio com profissionais de outras áreas que possam contribuir com o processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas encontradas podem ser categorizadas como práticas tradicionais, que permitiram uma análise reflexiva sobre a formação continuada e sobre o papel do professor como mediador neste processo e do aluno como indivíduo reflexivo e ativo em sua aprendizagem. Ademais, percebeu-se a influência do PNAIC na prática cotidiana e os possíveis avanços conceituais sobre a alfabetização e o

letramento na prática pedagógica das professoras Lene e Lu. Apesar desses avanços ainda ocorrerem de forma simplista e gradual, revelaram algumas dificuldades para desenvolver práticas de ensino na perspectiva de alfabetizar letrando.

Concluimos esta pesquisa na expectativa de ter contribuído de forma positiva com as reflexões acerca da alfabetização e letramento e reafirmamos a pertinência de aprofundar a temática no que tange a prática pedagógica alfabetizadora. Neste sentido, qualquer análise deste processo torna-se incompleta. Assim, o que se objetivou com esta pesquisa foi a identificação de práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento com base na proposta do PNAIC que, na certeza de estarem inconclusivas, permitam ao professor consciente a reflexão e a ação de pensar e repensar a partir de sua realidade, potencializando-as como instrumentos para o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva de seus alunos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa proporcionou uma continuidade na formação docente, no pleno exercício da práxis pedagógica como processo desencadeador de aprendizagens essenciais ao professor, na constituição da sua identidade profissional, enquanto professor alfabetizador.

Referências

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de; ESTRELA, Sineide Cerqueira. Letramento(s), práticas alfabetizadoras: um olhar sobre diferentes contextos. *Gran Zero – Revista de Crítica Cultural*, v. 3, n. 2, 2015.

CRUSOÉ, Nilma Margarida. *Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras*. 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

MARTINIÁK, Vera Lucia. Professor como protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015. p. 52-61.

SANTOS, Paulo. *A formação de professores alfabetizadores e o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2018.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. Letramento do professor em formação continuada: indícios e gestos, saberes e práticas. *In*: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo (org.). *Letramento e dialogia: enfoque para a formação de professores*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016. p. 45-68.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 1988. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1988, p. 13-20. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_4487de9da7e4faecd2650e443f386c6b. Acesso em: 08 jan. 2019.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

ÁLEX DE CARVALHO FERREIRA

Licenciado em Física e Mestre em Educação (UESB). Integrante do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-aprendizagem, Ensino de Física e Formação docente.

ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA

Doutor em Ciências (Psicologia) pela Universidade de São Paulo (*campus* Ribeirão Preto, SP) com estágio doutoral no Centro de Estudos dos Novos Espaços Literários da Universidade de Paris XIII (*campus* Villetaneuse). Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (UESB, *campus* de Itapetinga) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

DALVANI OLIVEIRA MENEZES

Mestre em Educação pela UESB. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia Coordenadora e Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Itabuna, Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/UESB/CNPq).

DANYELA SILVA SOUSA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB).

DANIELE FARIAS FREIRE RAIC

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). Líder do Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Curriculares (GEFORPEC/CNPq) e coordenadora do Núcleo de Estudos em Formação, diferença e Composições Curriculares (NUFORDICC).

DENISE APARECIDA BRITO BARRETO

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE), Coimbra (Portugal). Professora da UESB, *campus* de Vitória da Conquista. Lotada no Departamento de Estudos Literários e Linguísticos (DELI). Colaboradora do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação (GPLeD/UEB/CNPq).

ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

Professora Plena da UESB. Doutorado em Educação (UFBA). Pós-Doutorado em Linguística (UNB). Docente dos cursos de Letras Vernáculas e Modernas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd), do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGCEL/UESB). Líder Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD).

FLÁVIO FIGUEIREDO SANTOS

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEd/UESB). Coordenador pedagógico da Rede Estadual de Educação da Bahia.

JANETE SANTOS SILVA

Mestre em Educação pela UESB/PPGEEd. Especialista em Psicopedagogia pela Sociedade de Educação Continuada (EDUCON). Graduada em Pedagogia pela UESB, *campus* de Itapetinga. Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), *campus* de Valença, BA. Professora efetiva do Ensino Fundamental II da Rede Pública Municipal de Itapetinga.

JORGE MATOS BRANDÃO FILHO

Mestre em Educação pelo (PPGEEd/UESB), professor da Educação Básica na Rede Pública dos municípios de Itapetinga e Itambé e professor de inglês em Instituições da Rede Privada e em Escolas de Idiomas nesses municípios.

JUSCELEIDE MOREIRA DE SOUZA

Mestre em Educação. Professora da rede municipal de Itapetinga. Membro do Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Curriculares.

LUIZ ARTUR DOS SANTOS CESTARI

Graduado em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atualmente é Professor Pleno da UESB, da qual está vinculado como professor desde 2000. No atual momento, desenvolve pesquisa sobre a circulação de ideias no campo educacional no Brasil e orienta pesquisas em dois programas de pós-graduação: o PPGEd/UESB e o Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA/UESB). É membro associado à Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), GT – Filosofia da Educação, à Philosophy of Education Society – USA, assim como membro do corpo editorial (editorial board) e chefe editor convidado (Chief Guest Editor) da revista *American Journal of Educational Research*.

MARLENE SILVA BORGES

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UESB. Professora da rede pública. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD). Possui experiência em alfabetização, gestão e coordenação escolar.

PRISCILA OLIVEIRA SILVA

Mestre em Educação pelo PPGEd/UESB. Especialista em Gestão e Organização da Escola. Licenciada em Letras, com dupla habilitação de Inglês/Português. Licenciada em Educação Física.

SIMONE GONÇALVES SOUTO

Mestre em Educação pelo PPGEd/UESB. Integrante do Grupo de Estudos de Linguagem, Educação e Políticas Curriculares da UESB/PPGED.

VALQUÍRIA DIAS DE ALMEIDA

Graduada em Filosofia e Mestre em Educação pela UESB. Integrante do Grupo de Estudos sobre a Circulação de Ideias Pedagógicas no Pensamento Pedagógico Brasileiro Recente (CIPED). Pós-graduada em Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Einstein. Pós-graduada em Gestão Escolar com Ênfase em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Einstein. Pós-graduada em Ensino de Filosofia pela FACON. Professora orientadora do PIBID de Filosofia – UESB. Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem experiência na área de Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa e Artes. Professora de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Coordenadora do Instituto Educacional e Teológico e Cultural (IETC), polo Barra do Choça. Professora no curso de Extensão Universitária do Instituto Educacional e Teológico e Cultural (IETC), polo Barra do Choça.

VITÓRIA SENA SANTOS LIMA

Graduada em Pedagogia pela UESB, Mestre em Educação pelo PPGED/UESB, Pós-graduanda (especialização) em Leitura e Produção Textual aplicadas à Educação de Jovens e Adultos pelo IF Baiano. Atua como professora do ensino fundamental no município de Itapetinga.