



UNEB
Universidade do
Estado da Bahia



TARRAFA

Revista do NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão)
do DEDC I / UNEB



TARRAFA

REVISTA DO NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão) do DEDCI



Universidade do Estado da Bahia

TARRAFA



TARRAFA

Revista do NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão)
do DEDC I / UNEB

Salvador
2012

**EXPEDIENTE****UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva

Vice-Reitora: Adriana dos Santos Marmori Lima

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Carla Liane Nascimento dos Santos

NUCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO DEDCI - NUPE

Direção: Ieda Rodrigues da Silva Balogh

Vice-direção: Marcos Aurélio dos Santos Souza

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

Editor Geral: Luciano Sérgio Ventin Bomfim

Vice-editora Geral: Cecília Conceição Moreira Soares

Editor Executivo: Marcos Aurélio dos Santos Souza

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DA PRIMEIRA EDIÇÃO

Profa. Dra. Cecília Conceição Moreira Soares

Profa. Ms. Ieda Rodrigues da Silva Balogh

Profa. Dra. Lúcia Tavares Leiro

Prof. Dr. Luciano Sérgio Ventin Bomfim

Edcléa Telis (representante discente)

REVISÃO DE LINGUAGEM: Fernando Sarno

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antônio Amorim - UNEB/Brasil

Prof. Dr. Alex Sandro Leite – UNEB/Brasil

Prof. Dr. Bráulino Pereira de Santana - UESB/Brasil

Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos - UNEB/Brasil

Profa. Dra. Cecília Conceição Moreira Soares - UNEB/Brasil

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto – UERJ/Brasil

Prof. Dr. José Galisi Filho – Universidade de Hannover/Alemanha - Universidade de Viena/Austria

Prof. Dr. José Henrique Freitas Júnior - UFBA/Brasil

Prof. Dr. Luciano Sérgio Ventin Bomfim - UNEB/Brasil

Prof. Dr. Marcos Aurélio dos Santos Souza - UNEB/Brasil

Profa. Dra. Paula Perin Vicentini - USP/Brasil

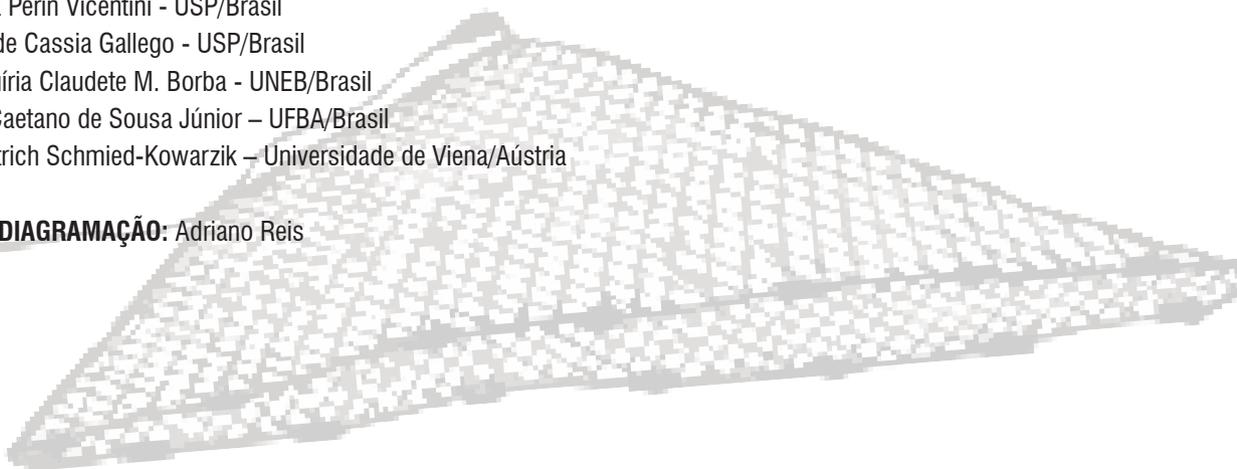
Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego - USP/Brasil

Profa. Dra. Valquíria Claudete M. Borba - UNEB/Brasil

Prof. Dr. Wilson Caetano de Sousa Júnior – UFBA/Brasil

Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik – Universidade de Viena/Austria

EDITORAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO: Adriano Reis



CAPA: Adriano Reis

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Serafim Nossa Junior

Revista financiada com recursos da UNEB

Revista **Tarrafa** – Revista do NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão) do DEDC I/UNEB
Revista do NUPE (Núcleo de Pesquisa e Extensão) do Departamento de Educação – Campus I
Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos da área das ciências sociais e humanas
Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista Tarrafa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Departamento de Educação I - NUPE

Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba

41150.350 - SALVADOR – BA

Tel. (071)387.5916/387.5933

Instruções para os colaboradores: vide última página.

E-mail da Revista Tarrafa: revistatarrafa@gmail.com

E-mail para o envio dos artigos: marcosuesb@hotmail.com

Homepage da Revista da FAEEBA: <http://www.uneb.br/tarrafa>

Index: a revista está em processo de indexação.



EDITORIAL DA REVISTA TARRAFA

Lançar uma revista acadêmica requer de início a preocupação em determinar seu objetivo. Uma publicação dessa natureza não visa apenas a atender a necessidade de publicação, acadêmica e intelectual, por parte de seus autores. Deve se opor, nesse sentido, à lógica da produtividade acadêmica, inscrita nos critérios de avaliação das universidades e de seus sujeitos, que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade e o interesse individual em detrimento ao coletivo. É fundamental definir a finalidade desse empreendimento, para quem se destinará e, em função disto, como deve se desenvolver o diálogo com o público-alvo, com os possíveis autores, procurando estimulá-los na produção e envio de seus trabalhos, a fim de que esta revista não se torne uma iniciativa, que para no meio do caminho.

A Revista do NUPE vivenciou justamente este processo, iniciou e interrompeu suas atividades, mas por razões distintas. Ela começou como Caderno do NUPE, tendo lançado apenas duas edições, mas deixou de ser publicada, não por falta de consciência da necessidade de seu lançamento, e sim, por não ter sido um projeto institucional, fruto de uma vontade coletiva. Desta vez, constatamos que ela é fruto de um projeto institucional, com apoio da Direção do Departamento e com uma equipe de editores eleita para tal fim.

No seu projeto inicial, a Revista do NUPE se configurou como uma revista voltada predominantemente para o corpo discente, com o objetivo de valorizar e estimular a produção acadêmica dos(as) alunos(as) do Departamento de Educação do Campus I da UNEB, cuja distinção às vezes nos surpreende, pela qualidade teórica e a clareza de ideias.

Recentemente, a Revista do NUPE foi batizada com um novo nome, passando a ser chamada Revista *Tarrafa*. O nome designa uma rede de pesca doméstica, em formato circular, muito utilizada em várias partes da região Nordeste no Brasil. Sugere ao mesmo tempo a ideia de rede e, portanto, de relação e universalidade, e a ideia de peculiaridade cultural, localidade e regionalidade.

A intenção, assim, é também espriar nossas fronteiras, numa perspectiva contemporânea de pensar globalmente e agir localmente. Isso significa dizer, também, inserir nossas produções, discente e docente, numa rede de diálogos com outras produções acadêmicas no Brasil e no mundo. O Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia se lança nesta saudável aventura acadêmica e a Revista *Tarrafa* faz jus à sua vocação.

Luciano Sérgio Ventin Bomfim;
Cecília Conceição Moreira Soares;
Marcos Aurélio dos Santos Souza.



Apresentação

Fruto do empenho e compromisso profissional de vários educadores do Departamento de Educação do Campus I da UNEB (DEDC-I), com o incentivo e apoio do gestor em exercício, Prof. Dr. Antonio Amorim, retomamos a publicação do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão (NUPE), que nasceu como *Caderno de Experiências Pedagógicas*, em 1997, passou a *Cadernos do NUPE* em 2001 e agora o rerepresentamos como *Revista Tarrafa*.

Em 1996, quando sugeri a criação de uma revista dedicada à produção acadêmica do Curso de graduação de Pedagogia, éramos a Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA), cuja estrutura organizava-se em dois Departamentos: o de Fundamentos Teóricos da Educação e o de Didática e Metodologia do Ensino. Essa forma de organização denota uma fragmentação – por que não dizer ruptura institucional – entre teoria e prática. Nesse período as reuniões departamentais ocorriam separadamente, com os professores “teóricos” de um lado e os “práticos” de outro. É verdade que do ponto de vista histórico as questões didáticas e metodológicas na Pedagogia sempre foram encaradas como tarefas e ocupações de menor valor acadêmico, o que se enraizou de modo profundo na identidade profissional dos próprios pedagogos e da própria Pedagogia, destarte os esforços de inúmeros pesquisadores da área da Educação e de ciências afins para demonstrar a cientificidade e os fundamentos epistemológicos da práxis educativa. Esse é um fato importante para se compreender a surpresa causada pela ideia da criação do *Caderno de Experiências Pedagógicas*.

A primeira edição tinha por tema “Vida na Escola: o Exercício de uma Utopia – a Construção do Conhecimento na Escola Pública” (Ano I, nº 1, 1997). Não obstante toda a divulgação entre os Departamentos da FAEEBA, só contamos com artigos de estudantes de uma turma de Estágio Supervisionado, 8º Semestre, sob minha coordenação, e o artigo *Avaliação Constante, uma Forma de Construir: Vivência da Disciplina Prática Pedagógica*, de duas professoras do Departamento de Didática e Metodologia do Ensino, Heloisa Maria Curvelo Sarno e Zélia Fernandes Guimarães. Se ainda hoje predomina no imaginário acadêmico a ideia de que apenas os cursos de pós-graduação produzem conhecimento nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, não é difícil compreender a estranheza da proposta de uma revista dedicada ao debate e socialização de conhecimentos produzidos no curso de graduação, sobretudo quando ela partia da área da Didática e Metodologia do Ensino. Não se reconhecia entre nós, ao menos institucionalmente, que podíamos produzir ou produzíamos conhecimento, e até mesmo pesquisa de qualidade, já na graduação. Ressalte-se que, na ocasião, o currículo não explicitava a intencionalidade de investimento pedagógico no desenvolvimento de um processo de autoria e produção de textos acadêmicos entre os graduandos,





como vem ocorrendo hoje, com maior seriedade.

Após o primeiro número, nova edição só foi publicada em 2001, no bojo das ações de criação do Programa de Mestrado em Educação do DEDC-I, em cujo período os professores Jacques Julles Sonnevile, Isa Maria Trigo, Narcimaria Luz, Maria Palácios, Jaci Maria Ferraz de Menezes e Yara Dulce Ataíde coordenavam o NUPE. Esse grupo reativa a ideia da publicação, agora com o nome de *Cadernos do Nupe*, Ano 1, nº 1 e 2, jul/dez. 2001. Ele apresentava duas seções: *Intervenções Pedagógicas a Favor da Aprendizagem nas Séries Iniciais*, com relatos de experiências, e *Multicampia e Desenvolvimento – o Campus Universitário e a Cidade do Interior*.

Na primeira seção foram reunidos Relatos de Experiências com o Projeto de Aceleração na Rede Municipal de Salvador – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SMEC), em 1998, em parceria com o DEDC-I, sob minha coordenação e com a participação de um grupo de professoras do Departamento, entre elas as professoras Tania Dantas, Maria de Fátima Mota Urpia e Isaura Nascimento. Também participaram do Projeto 22 estudantes de graduação como monitores de pesquisa e extensão no estudo exploratório realizado em 10 escolas da rede municipal, com o intuito de traçar uma cartografia da dinâmica pedagógica nestas unidades, em seus aspectos técnico-pedagógicos e técnico-administrativos. Encontra-se aí um texto meu baseado no Relatório de Pesquisa (Oliveira; Lima, 1997)¹, apresentando os objetivos e principais resultados da pesquisa exploratória nas 10 escolas municipais, mais 8 textos de graduandos em Pedagogia e monitores vinculados ao projeto. Na segunda seção, um artigo da professora Nadia Fialho baseado no relatório de licença sabática.

Uma década depois, retomamos a proposta, agora como *Revista Tarrafa*. Reafirma-se, assim, nosso anseio de socializar processos, desvelar as dificuldades, as parcerias e arranjos que nos permitem alcançar resultados na difícil tarefa de articulação entre ensino, pesquisa e extensão; queremos expor-nos ao diálogo, mostrar a diversidade e multirreferencialidade que marcam as ações e interações da práxis educativa do DEDC-I, suas interfaces com a comunidade local, a sociedade baiana.

A *Revista Tarrafa* é um periódico temático semestral, nessa edição ela pretende divulgar e socializar, prioritariamente, a produção acadêmica realizada em colaboração por grupos de professores e estudantes da graduação, grupos de professores de uma mesma área de conhecimento ou das diferentes áreas contempladas na organização acadêmica do Departamento de Educação Campus I (DEDC-I); contemplar a discussão de questões conceituais, político-pedagógicas e metodológicas voltadas à melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e de gestão do Curso de Pedagogia e

¹ OLIVEIRA, Lucinete Chaves; LIMA, Nazaré Mota de. *O Cotidiano Pedagógico de Nove Escolas da Rede Municipal de Ensino – Público-Alvo do Programa de Aceleração da Aprendizagem*. Relatório Crítico das Observações de Campo, 1997. Digitado.



das escolas da rede pública de Educação Básica do estado; fomentar o reconhecimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e da monografia como componentes curriculares com potencial para aproximar os alunos das pesquisas desenvolvidas por professores e grupos de pesquisa e extensão; estimular o uso da pesquisa e extensão para impulsionar práticas interdisciplinares e uma maior articulação entre as atividades de graduação e pós-graduação desenvolvidas no Departamento. Fortalecer, portanto, o papel da graduação como espaço de produção de conhecimento.

Essa edição consta das seguintes seções: editorial/apresentação; artigos de professores e estudantes do DEDC-I e da comunidade da UNEB, prioritariamente dos cursos de graduação; resenhas críticas de publicações; relatos de experiências; resumos críticos de teses, dissertações, monografias, livros, artigos etc. São os objetivos desta edição:

- Ampliar o nível de qualidade dos trabalhos realizados nos cursos de graduação por meio do estímulo à sua publicação e divulgação para a comunidade interna e externa.
- Criar a cultura do registro e memória das produções realizadas pela comunidade acadêmica, professores e estudantes, tornando-as referência para o processo ensino/aprendizagem de novas turmas de estudantes.
- Fortalecer a articulação entre ensino/pesquisa/extensão, promovendo e apoiando práticas interdisciplinares mediante pesquisas e ações extensionistas/colaborativas.
- Estimular a autoria e autonomia intelectual dos discentes, encarando-os como verdadeiros produtores de conhecimento.
- Dar sentido formativo ao processo de avaliação nas atividades curriculares, para além do cumprimento de uma “formalidade acadêmica” promocional ou meramente classificatória.
- Socializar o conhecimento entre os estudantes do DEDC-I, com outros *campi* da UNEB e entre os educadores das redes pública e privada de ensino.
- Incentivar o uso dessas produções no processo de formação permanente de profissionais da educação nas redes pública, comunitária e particular de ensino.

Como todo espaço educativo, portanto de interações sociais, a escola é marcada por múltiplas singularidades que se entrelaçam na jornada cotidiana das práticas curriculares de formação, realçadas na dinâmica relacional que envolve diretamente os docentes e os estudantes. O que dizer das definições e defesa de um perfil ideal de comportamento e atitude docente, de um *habitus* professoral – tomando emprestado o conceito de *habitus* de Bourdieu – configurado por regras e adereços que traduzam a seriedade da função? Ainda sobre seriedade, educação de qualidade, o que dizer de projetos alternativos de organizações não governamentais, sociedades filantrópicas que pretendem ampliar as oportunidades de acesso dos menos favorecidos e excluídos a uma educação





de qualidade, negando o recurso e uso de verbas governamentais? Esses questionamentos referem-se aos dois primeiros artigos desta Revista.

No primeiro, *A Dicotomia na Escolha da Prática de Ensino: o (a) Professor (a) e a sua Toga / o (a) Professor (a) e o seu Chapéu de Guizos*, os estudantes de graduação em Pedagogia Ana Paula Nascimento, Dayane Tosta e Jonatas Amorim nos remetem ao debate sobre diversidade, identidade e docência ao proporem uma reflexão acerca da visão que dicotomiza as ideias e as relações humanas, o dualismo filosófico que opõe riso e seriedade, apresentando a alegoria do professor com chapéu de guizo e o professor com nariz de palhaço, para contrapor os estereótipos que elegem a seriedade ou o riso, encarando-os como polos dicotômicos e definidores do perfil de profissional da educação competente. Apontam a dimensão ideológica do paradigma predominante no imaginário social, que se posiciona contra o riso por tê-lo como inferior, inconsequente e improdutivo, elegendo como ideal o professor sério e dono da verdade. Para nós, os autores trazem perspectivas que promovem o reconhecimento e o respeito à diversidade na configuração da identidade do educador, do seu modo de ser e relacionar-se profissionalmente, tomando as singularidades de cada pessoa, professor ou estudante como estruturantes de sua identidade, podendo tornar-se objeto de reflexão sobre a diversidade nos espaços educativos, suas múltiplas manifestações e condicionantes, compreendendo a dimensão sociocultural e subjetiva do trabalho e da pessoa que é o profissional da educação, historicizando a sua subjetividade, profissionalização e profissionalidade. Visão para além dos estereótipos que reduz o perfil docente a um modelo idealizado pelo imaginário social dominante, ou por abordagens e tendências pedagógicas que negam a complexidade da identidade docente.

A Violência Doméstica e sua Influência na Aprendizagem: um Estudo Exploratório no Centro de Integração Familiar (CEIFAR) apresenta o estudo realizado por Carla Gomes Sales da Silva, graduanda do curso de Pedagogia da UNEB, Campus I, no CEIFAR, espaço educativo comunitário que oferece educação infantil e ensino fundamental a crianças e jovens, além de oficinas lúdicas e profissionalizantes e atendimento médico extensivo às famílias. O convívio intenso dos profissionais da instituição com a realidade de sua clientela possibilitou à autora, por meio de uma abordagem qualitativa, acessar dados e informações que lhe permitiram discutir os impactos da violência doméstica sofrida por crianças e adolescentes no seu processo de aprendizagem, bem como as repercussões no ambiente pedagógico no qual estão inseridas. O estudo não é conclusivo, e sim de caráter exploratório; sinaliza para uma mudança de perspectiva por parte dos educadores que convivem com as situações “diversas e adversas” que a violência doméstica desencadeia, e que passam a ver os estudantes como vítimas dos maus tratos e não mais como desajustados, violentos e rebeldes. O trabalho incita o aprofundamento da trama social que engendra as múltiplas formas de violência contra a pessoa humana, o que requer uma abordagem crítica do conceito de violência



e violência doméstica, suas repercussões nos espaços educativos, as relações entre escola e sociedade e o papel socioeducativo dos educadores frente a essa questão. Tal desvelamento parece-nos pertinente e condição para situar ideologicamente os diferentes discursos sobre o “combate à violência na escola” – leia-se “combate a estudantes violentos” –, porque é raro que o imaginário social, e mesmo educadores, apontem outros sujeitos e/ou instituições como corresponsáveis pelo fenômeno. Provoca-nos a explicitar os diferentes discursos, as múltiplas narrativas que se contrapõem, dialogam e pactuam acerca da denominada “cultura da paz”, bastante referida em programas e projetos educacionais e pedagógicos. Essa explicitação parece-nos urgente, uma vez que define diretrizes curriculares, opções político-pedagógicas e metodológicas para a práxis educativa, para a formação humana para a paz. De que paz estamos falando? Ou como diria a banda O Rappa: “Às vezes eu falo pra vida, às vezes é ela quem diz, qual a paz que eu não quero sustentar pra tentar ser feliz?” Recorro a essa citação, uma vez que pelo menos três dos artigos desta revista oferecem-me licença poética para tal, como se verá um pouco mais adiante.

Em *Fundação José Carvalho (FJC): a Filantropia para a Educação*, Patrícia Lessa Santos Costa (UNEB) e Ruthy Nadia Laniada (UFBA) problematizam a práxis e o projeto pedagógico desta Fundação, entidade filantrópica privada e sem fins lucrativos orientada por uma política de não recebimento de subsídios ou recursos do governo, voltada para o atendimento prioritário a crianças e jovens pobres, da roça, órfãos, filhos de sem-terra, abandonados e meninos de rua, desde a Educação Infantil, compreendendo creches e orfanatos, até o Ensino Médio. A FCJ é uma organização filantrópica não governamental criada na cidade de Pojuca (BA), em 1975, com o propósito de democratizar o acesso à educação para as classes populares da sociedade regional. Foi eleito para objeto de análise o Colégio Técnico da Fundação José Carvalho, responsável pela oferta de educação de qualidade aos alunos oriundos, sobretudo, da rede pública de ensino. As autoras colocam em relevo as representações de 29 egressos, os quais retratam suas experiências curriculares, enredadas nas relações interpessoais, avaliam a dinâmica sociopedagógica, retomam a experiência vivida, percebida e concebida, desvelando alguns de seus desdobramentos para sua vida pós-FJC. Vale lembrar que alguns dos egressos viveram na instituição desde a primeira infância. Com esses dados e um quadro teórico coeso, que articula diferentes campos de conhecimento, com destaque para a Economia, a Sociologia e a Educação, as autoras oferecem-nos um panorama das ações curriculares do Colégio Técnico da FJC, apresentando-nos essas informações em três das distintas fases da instituição filantrópica Fundação José Carvalho, as quais carregam marcas diferenciadas quanto à organização curricular, método de ensino, diretriz e filosofia educacional. Elas centram sua análise nos dados que permitem projetar proximidade ou distanciamento entre a práxis educativa, a persecução e o alcance dos objetivos de oferecer uma formação educacional consistente, voltada para a superação das limitações socioeconômicas dos estudantes por meio do





desenvolvimento da cidadania e da ação filantrópica participativas, orientadas para condutas mais solidárias para a promoção da justiça social. Assim o fazem porque o projeto pedagógico tinha por meta primordial transformar os estudantes em futuros disseminadores, ou multiplicadores, dessa filosofia de ação social participativa. O leitor acompanhará as reflexões das autoras para averiguar a posição dos egressos da FJC em relação a essa questão, com destaque para sua participação ou apoio a associações ou grupos de organização comunitária, política e/ou sindical. Os resultados da investigação nos surpreendem e incitam o aprofundamento do sentido social de projetos educativos não governamentais, gerenciados pela sociedade civil, pois, segundo as autoras, observa-se entre os indivíduos investigados, dentre outras atitudes sociais idealizadas pelo projeto formativo do Colégio Técnico da FJC, um significativo grau de participação em atividades políticas, associações e organizações. A análise partilhada nesse artigo ampara suas considerações finais de que iniciativas educativas como as do caso estudado podem ser promotoras de atitudes políticas participativas. Abre-se um leque de possíveis debates e posicionamentos sobre políticas públicas para a educação, gestão educacional, gestão escolar e gestão de ensino. E acerca dos modelos de gestão e suas implicações para a democratização de acesso e permanência em escolas públicas, gratuitas, laicas e de qualidade, para todos, indistintamente. O que nos conecta a outra rede de fuxicos conceituais, que permite múltiplos arranjos: ideologia, poder e currículo; sociedade, educação e identidade; público, privado, educação pública e cidadania; intelectuais, autonomia, conhecimento, educação e ensino; financiamento, gestão, organização e funcionamento do ensino público; formação inicial, formação continuada e docência; universidade pública, educação básica, interfaces para o ensino, pesquisa e extensão; e tantos outros.

A graduanda em Pedagogia Tatiana Paz e o estudante do programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, Marcos Pessoa, ambos vinculados ao DEDC-I, assinam o texto *Games e Letramento Digital: Desvendando o Universo de Harry Potter*. O trabalho de revisão bibliográfica elaborado permitiu-lhes a construção de um quadro teórico que aponta a contribuição de jogos eletrônicos digitais para o desenvolvimento do letramento digital, tomando como objeto de análise o *game Harry Potter e a Câmara Secreta*. Sabe-se que a cultura escrita contemporânea é marcada por práticas e dispositivos da cybercultura, o que pressupõe o alargamento do conceito e das práticas de letramento, este entendido como o domínio e uso socialmente referenciado do objeto escrito, cuja circulação ocorre por meio de múltiplos suportes e tecnologias de difusão da informação e do conhecimento humano. Nessa perspectiva, os autores abordam as novas configurações que os jogos assumem no ambiente virtual, sua tipologia e estrutura, marcadas por narrativas, desafios e outros elementos que figuram o mundo virtual interativo, exigindo dos jogadores múltiplas, complexas e diferenciadas habilidades. No caso específico dos *games*, chama a atenção que a língua hoje não é mais o único instrumento de comunicação, o que desafia os aprendizes e usuários da leitura e



escrita a construir significados e sentidos baseados em símbolos, gráficos, diagramas, imagens e tantos outros símbolos visuais importantes para o desenvolvimento do letramento digital. Assim, o *game Harry Potter e a Câmara Secreta*, por articular a escrita alfabética e esses múltiplos símbolos, foi tomado pelos autores como referência para análise, porque utiliza simultaneamente diferentes sistemas de representação simbólica, sem hierarquização. A experiência de jovens internautas, os quais leram o livro e assistiram ao filme *Harry Potter e a Câmara Secreta*, com o *game* em questão permitiu o encontro das novas tecnologias digitais com a “velha” e sempre presente escrita alfabética, utilizada como estratégia fundamental para impulsionar o uso e o desenvolvimento de novas modalidades de lectoescrita na contemporaneidade. À luz do aporte teórico a que recorrem, os articulistas defendem e chamam a nossa atenção para o fato de que os *games* podem assumir um lugar de destaque nas propostas educativas de letramento na cybercultura.

O Atendimento à Infância no CMEI-CSU de Narandiba: o Cotidiano Escolar, a Cultura Escrita e suas Implicações na Educação Infantil é o título do artigo de Ana Alice Cardoso Santana e Carina Gomes dos Santos, graduadas em Pedagogia pelo DEDC-I. Com base em sua experiência no Centro Municipal de Educação Infantil do Centro Social Urbano (CMEI-CSU) de Narandiba, em Salvador (BA), espaço no qual desenvolveram etapas do estágio curricular obrigatório, as autoras problematizam a inserção da infância na cultura escrita. Para tanto, tomam por referência o debate acadêmico sobre a necessidade, ou exigência, de se alfabetizar na infância; tomam a categoria de cotidiano escolar em suas dimensões subjetiva, institucional, instrucional e sociopolítica, sem perder de vista seus múltiplos condicionantes sociais para discutir as relações sociopedagógicas e culturais, centrando-se: nas crenças ligadas à concepção de infância e cultura escrita e como elas se materializam na práxis educativa dos profissionais daquela unidade de ensino; nos aportes teóricos e metodológicos que norteiam a mediação e a atuação docentes para a pretendida inserção das crianças na cultura letrada. Baseadas nesses aportes, as autoras analisam a dinâmica pedagógica e a gestão da prática de ensino da leitura e escrita pelos profissionais da instituição, consoante a natureza e necessidades da infância. As autoras veem essas práticas como conectadas às questões macro e microsociais que se entrelaçam às subjetividades presentes no cotidiano escolar; reconhecem a complexidade que marca o dia a dia de uma instituição de Educação Infantil; apontam desafios e conquistas do CSU para a pretendida inserção das crianças nas práticas sociais significativas de leitura e escrita. O artigo implica a gestão participativa e a dinâmica pedagógica do CSU aos resultados positivos da práxis alfabetizadora dos educadores que atuam nas classes de Educação Infantil. A experiência ganha outro sentido ao sabermos dos laços socioafetivos de Ana Alice Cardoso com a unidade escolar investigada: ali fez a pré-escola, pois sua família é da comunidade local, na qual ambas as autoras residem. Tem-se ampliado, entre nós do DEDC-I – com destaque para os estudantes –, trabalhos de investigação pedagógica com claros sinais de pertencimento à realidade retratada





e refletida, que expressam a intenção de: compreender as complexas relações sociais que se estabelecem no cotidiano da escola e articulá-las ao projeto formativo do Curso de Pedagogia; distanciar-se da dicotomia entre a teoria e a prática, ainda marcante na pesquisa educacional; implicar atividade de ensino com pesquisa e extensão, mesmo que apenas na concretização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com esse viés. Cada dia mais, entre os graduandos de Pedagogia do DEDC-I, desde a elaboração dos projetos de TCC até sua conclusão, observa-se posturas e ações que questionam a visão da escola como “campo de pesquisa e de coleta de dados” para atender as demandas do mundo acadêmico, encarando-a como um espaço em que a comunidade do DEDC-I progressivamente se reconhece, o que pode contribuir para reafirmar o papel social da universidade pública, de seus profissionais e do projeto de formação de educadores que tem oferecido à sociedade.

A contribuição de teóricos sobre os sentidos culturais dos jogos e brincadeiras, a atividade lúdica e seu legado para o desenvolvimento infantil é o fio condutor da revisão bibliográfica feita por Patrícia do Carmo Souza, com o intuito de mapear a posição dos autores pesquisados a respeito das relações de interdependência e entrelaçamento do lúdico com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A autora retoma no artigo *O Lúdico e o Desenvolvimento Infantil* postulados de teóricos como Piaget, Vygotsky, Huizinga, Marcellino, Chateau, Luckesi e Kishimoto para reunir convergências que apontem para a dimensão cultural e estruturante do jogo na configuração da síntese entre inteligência, pensamento, linguagem e as ações socioafetivas e cognitivas da pessoa humana. A crítica à oposição filosófica dualista que opõe riso e seriedade reaparece nesse número da nossa Revista, quando a autora nos lembra o quanto o ato de brincar ainda é visto de forma preconceituosa, encarado como improdutivo e sem importância no mundo adulto, “coisa de criança”, “meninice”. A seriedade do jogo para a vida da criança é uma das convergências que Carmo Souza demonstra ter encontrado na literatura revisada, a qual vem reafirmar que em qualquer modalidade de jogo, ou de brincadeira, a criança reconstrói simbolicamente sua experiência, dando significado social e subjetivo às suas interações sociais, o que lhe permite, de forma prazerosa e intuitiva, quando as práticas lúdicas lhe são facultadas, desenvolver-se, socializar-se, aprender e compreender as regras, valores e normas que regem a convivência humana. Em outras palavras, possibilita-lhe o desenvolvimento físico, mental, sociocultural e afetivo, os quais se vinculam necessariamente ao processo de aprendizagens necessárias para sua vida objetiva e subjetiva em sociedade.

As referências às narrativas, suas modalidades, experiências e práticas sociais de narrar são recorrentes neste número da *Revista Tarrafa*. Em *Gêneros Textuais: Contos Populares e a Formação de Leitores*, Daniele Silva recupera a revisão de literatura feita para apresentar-nos um panorama dos gêneros textuais e sua presença na escola; aponta as características e temáticas levantadas pelos contos populares, trata da contribuição destes para a formação de leitores e afirma ser a mediação



docente, ou o papel do (a) professor (a), de fundamental importância para a valorização dos gêneros textuais e seu uso na sala de aula. Lembra-nos que na literatura oral vamos encontrar na tradição de povos antigos, que transmitiam suas narrativas fantásticas por meio do conto, a gênese dos contos populares. A autora afirma que a escola e seus profissionais ainda não conseguiram suscitar o gosto pela leitura, pois os textos lidos são pretexto para o estudo da gramática normativa, destituídos do prazer e da ludicidade que podem associar-se à leitura. Postula que, por estimularem a imaginação e a criatividade infantil, os contos populares possibilitam a inserção dos alunos no mundo da leitura prazerosa e lúdica. Suas reflexões remetem a interfaces entre o oral e o escrito, pois nas versões mais contemporâneas, na modalidade escrita, o conto popular segue fiel a marcas da narrativa oral, preservando a voz do narrador e a “escuta” atenta do ouvinte. Mediante narrativas ficcionais, os contos populares colocam em pauta temáticas e fatos presentes e recorrentes na vida cotidiana dos sujeitos, nos planos individual e coletivo. Por essa razão, a autora defende os contos populares como uma ponte privilegiada para o acesso dos estudantes à cultura letrada, para além da mera decodificação do código escrito, já que “abordam a vida concreta e criam a possibilidade de uma reflexão sobre ela, além de ser uma narrativa que se expressa através de uma linguagem familiar e acessível” (p. 107).

O artigo das graduandas do 7º semestre do Curso de Pedagogia, com Habilitação nos Anos Iniciais do DEDC-I, Aline Souza dos Santos, Amanda Batista e Fabiane Silva, *Redescobrimos os Gêneros Textuais Populares como Alternativa para a Aprendizagem com Destaque às Parlendas*, reitera a importância do debate sobre o lugar dos gêneros textuais populares no ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, são aspectos problematizados pelas autoras: a formação e atuação docentes; o atual ensino de Língua Portuguesa no segmento mencionado; a escolha das estratégias e metodologias utilizadas; saberes docentes necessários ao ensino da Língua Portuguesa. Elas recorrem a dados de atividades curriculares de observação da prática pedagógica em unidades de ensino, bem como ao quadro teórico de revisão bibliográfica pertinente à problemática. Nos espaços observados, as autoras ressaltam os comentários de indignação das educadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental a respeito do desempenho dos estudantes nas atividades de escrita e leitura. Todos os que vivem ou acompanham a prática educativa nesse nível já ouviram comentários da mesma natureza, como: “Ele não sabe escrever. Como chegou até aqui nestas condições? Nem consegue ler!” Ou ainda: “Isto é problema de alfabetização. Por que esses meninos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber nada?” As autoras constatam que independente das representações pedagógicas dos educadores que apresentam essas queixas, quer filiadas às perspectivas paradigmáticas tradicionais, quer às construtivistas – tão ao gosto das dicotomizações recorrentes nas ciências humanas, na Educação –, permanece a impotência, a queixa e a indignação dos profissionais frente ao desempenho dos





estudantes nas atividades de lectoescrita, até mesmo no nível superior.

Reaparecem nesse texto os já mencionados vínculos inegáveis entre cultura escrita e poder, a oposição recorrente entre cultura popular e cultura escolar, seus efeitos sobre o currículo e as ações pedagógicas para o ensino da leitura e escrita aos estudantes da rede pública de ensino. Além da melhoria das condições de trabalho, da formação inicial e continuada dos docentes, da valorização da carreira, nota-se entre as autoras a preocupação com o resgate e a valorização das músicas, cantigas de roda, cordel, temáticas e objetos das culturas afrodescendente e indígena. Isso se soma à proposta trazida pelas autoras de uso de parlendas (o brinco, mnemonias e parlendas propriamente ditas) e elementos do folclore brasileiro nas práticas de ensino da língua materna, configurando-se como indicativos para se repensar as ações de alfabetização e letramento nas séries iniciais da educação básica.

Para analisar os modos pelos quais a sociedade de consumo produz e reproduz os modismos estampados nos materiais didáticos direcionados ao público infantil, as autoras Ieda Rodrigues da Silva Balogh, professora do DEDC-I, e Luíze do Nascimento Lopes, graduada em Pedagogia pela UNEB e graduanda em Comunicação pela UFBA, recorrem no artigo *O Consumo Infantil Expresso no Material Escolar Veiculado pela Mídia: Campanha Volta às Aulas 2010* a teorias sociológicas e da comunicação que permitem abordar as relações entre mídias e educação, estratégias do marketing multimidiático na sociedade de consumo, voltadas para a formação da consciência dos sujeitos da infância, apontando para os efeitos estruturantes e suas conexões com os propósitos socioculturais da sociedade capitalista globalizada. Elas discorrem sobre a eficácia da bem orquestrada dinâmica de sedução para o consumo, pela via do apelo à imaginação e à fantasia direcionadas aos sujeitos da infância, manipulando suas necessidades e desejos, investimento fundamental para a formação do adulto consumidor que busca a felicidade, a autorrealização e a elevação da autoestima pela via do acesso a bens e mercadorias reificadas pela lógica consumista e seu aparato. Outra sincronia entre os textos que compõem esse volume é aquela em relação a objetos e produtos promovidos pela cultura midiática e seus congêneres. As autoras reforçam a ideia de fidelização dos indivíduos mencionada por Leiro em seu artigo, uma vez que a invasão dos sonhos infantis pelas políticas culturais de marketing visa a cooptá-las para seguir os moldes ditados pela cultura do consumo, e ser fiel aos seus mandamentos. O que pode ser constatado na transformação contemporânea das crianças em clientes ativos, consumidores exigentes que levam as famílias a adquirir, muitas vezes com grande dificuldade, por exemplo, os materiais escolares, acessórios, sapatos, bolsas e mochilas com os personagens do mundo dos quadrinhos e do cinema, conforme nos mostram as autoras com base na análise dos encartes de campanhas de grandes lojas de departamento e *sites* destinados a esse público, os quais oferecem os mais diferentes artefatos que remetem e reproduzem as personagens da indústria globalizada voltada para a infância, e com eles valores e sentidos sobre



a vida, a felicidade e o consumo. São inúmeras as possibilidades de aprofundamento conceitual que esse trabalho nos apresenta, não menos acerca das implicações para as ações pedagógicas nos espaços de Educação Infantil, conseqüentemente, para a formação dos educadores da infância.

A discussão sobre o descompasso entre a cultura escolar e as experiências culturais das crianças das classes populares na fase inicial de aquisição da escrita é o tema do artigo *Escola, Fracasso Escolar e Aquisição da Língua Escrita: Abordagem Crítica sobre a Inserção das Crianças das Classes Populares no Mundo Letrado*, de Aline Dayane dos Anjos Lima, graduada em Pedagogia pelo DEDC-I da UNEB. Seu trabalho percorre caminhos conceituais que vão de encontro ao imaginário social consagrado de que a situação economicamente desfavorecida de uma criança e o seu meio social são os responsáveis por seu insucesso escolar – diga-se fracasso escolar – na fase da alfabetização. Apresenta a convergência de teóricos que apontam a necessária inserção da infância na cultura escrita, defende a integração entre Educação Infantil e alfabetização como um dos aspectos intraescolares favorecedores do sucesso na escolarização básica dos setores populares. Aline afina seu discurso para afirmar que os déficits apontados como causa do fracasso escolar nacional nessa área não são e nem fazem parte das vidas das crianças e sim da ineficiência do macro e microsistema escolar, por meio de uma visão preconceituosa que tende a separar, ou melhor, supervalorizar a cultura formal em detrimento da cultura da criança e seu grupo social, considerada como não culta socialmente. De posse dos dados recolhidos em entrevistas, questionários e observação não participativa da prática docente de duas professoras da rede municipal de ensino, uma de Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental I, a autora buscou identificar e problematizar práticas educativas que integrassem sentidos e significados da educação formal com as experiências culturais das crianças, favorecendo seu processo de aquisição da escrita. Contraditoriamente, as docentes afirmam valorizar a linguagem oral das crianças, mas creem que elas não possuem conhecimentos ou saberes que possam ser aproveitados no ambiente escolar, uma vez que estes não se articulam com a proposta da escola. A formação inicial e continuada de educadores para o processo de alfabetização volta a ser objeto de críticas nesse artigo, ambas insuficientes e desarticuladas de suas práticas, conforme as professoras investigadas. Uma das professoras afirmou não acreditar nas propostas de alfabetização discutidas nas academias e que recorre aos métodos tradicionais de alfabetização por meio do estudo progressivo de letras, palavras, frases e, em poucos casos, pequenos textos. A outra assegura que seus alunos da Educação Infantil não têm maturidade cognitiva para a aprendizagem do sistema alfabético, razão pela qual ela segue utilizando atividades de recorte, colagem e pinturas.

Ampliam-se as inquietações sobre o acesso de nossas crianças à cultura letrada: os fatores ideológicos e conceituais que definem o projeto educativo; o currículo; e os conteúdos de ensino. Elas norteiam as representações docentes sobre os educandos e conformam a dinâmica relacional entre





educadores, educandos e a comunidade escolar, condicionada igualmente pelos aspectos estruturais de funcionamento e organização do ensino, que vão do financiamento para a educação básica até as péssimas condições de trabalho, de aprendizagem e de convivência nas unidades escolares. Todos esses fatores, socialmente determinados, estão diretamente implicados com opções metodológicas para o ensino da escrita e da leitura que seguem, há décadas, reproduzindo o fracasso escolar no sistema público de ensino e os mecanismos de seletividade a ele relacionados. Recentemente, foram divulgados os resultados da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), que mede o desempenho dos estudantes na escrita, leitura e resolução de problemas básicos de matemática. Em escrita, o índice nacional dos que aprenderam o esperado caiu para 53,4%, ou seja, 46,6% não tiveram o aprendizado adequado. Nas escolas privadas, o aproveitamento foi 82,4% e nas públicas ficou em 43,9%. Ao olharmos para o resultado na nossa região o quadro agrava-se, pois na prova escrita, em que a nota média para a aprendizagem exitosa é 75, numa escala de 0 a 100, o Sudeste alcançou a média de 77,2 e o Nordeste, 50,2.²

Neste número são apresentados resumos das teses de doutorado do professor do DEDC-I, Luciano Sérgio Ventin Bomfim, sob o título *Trabalho, Alienação e Estranhamento em Marx: uma Contribuição Crítica à Educação*, e da professora Cecília Conceição Moreira Soares, *Encontros, Desencontros e (Re) Encontros da Identidade Religiosa de Matriz Africana: a História de Cecília do Bonocô Onã Sabagi*; e o resumo do estudo de caráter etnográfico *Awon Omodé: as Linguagens Africano-Brasileiras no Currículo da Educação Infantil*, de Rosângela Accioly Lins Correia, pesquisadora do Programa Descolonização e Educação (PRODESE), professora do município de Lauro de Freitas.

Os textos que compõem esta edição têm a marca da pluralidade de enfoques: docência, ensino e gestão pedagógica; educação e cultura multimidiática; cultura escrita, letramento, alfabetização e infância; globalização, sociedade de consumo e formação identitária da infância; etnia, identidade e gênero. Há inúmeras referências à responsabilidade da sociedade, o compromisso da escola e de seus profissionais com a inserção dos sujeitos em práticas educativas atentas às demandas da contemporaneidade, tanto na perspectiva da inclusão digital, do acesso às múltiplas linguagens para expressar-se e interagir, da formação de leitores interativos e críticos, criativos, quanto da valorização da cultura popular frente à cultura erudita, acadêmica. Outra unanimidade: essa inserção precisa ocorrer considerando-se as relações entre cultura escrita e cultura oral, cultura erudita e cultura popular, poder e identidade.

2 MAIS DA METADE dos alunos não sabe resolver operações matemáticas básicas. *Jornal da Ciência*, Rio de Janeiro, n. 4331, 26 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=79012>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

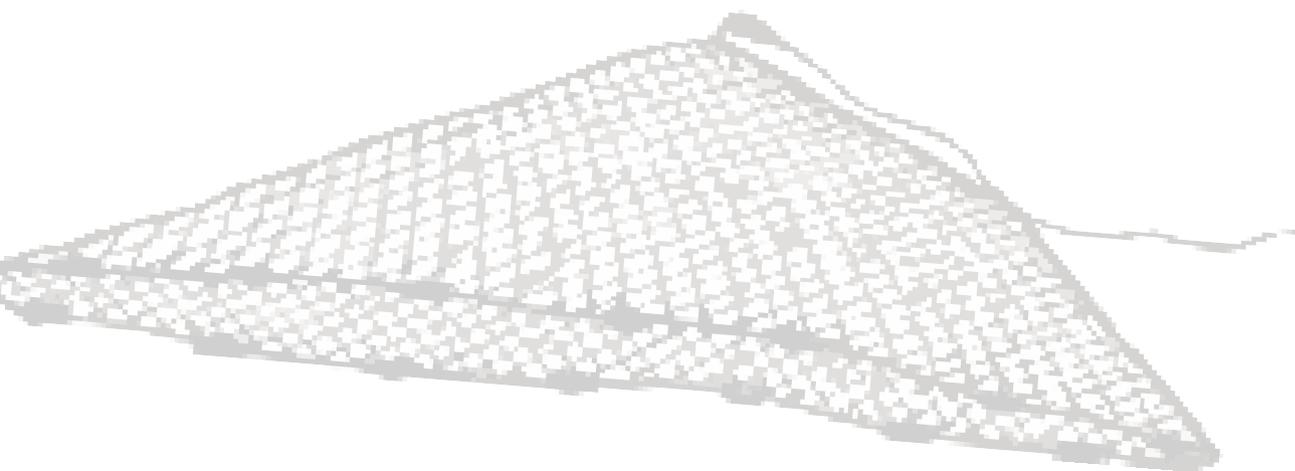


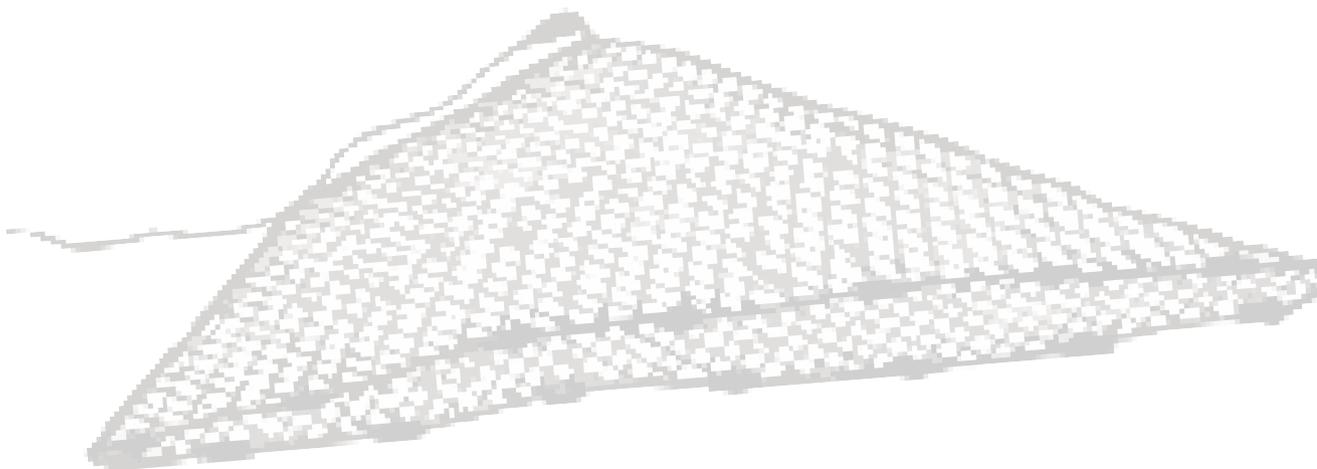
Os trabalhos apontam, ainda, convergências entre seus autores: de que diálogos são discursos em negociação, que envolvem ideologias, concepções, posicionamentos e subjetividades, as mais diversas, sobre Sociedade, Cultura, Educação e Pedagogia, demarcando um eixo básico que estrutura as diferentes “narrativas” aqui apresentadas na forma de artigo. Auspiciosa sincronia, que iluminou a identificação de muitas outras neste volume, a exemplo da preocupação com a inserção socialmente implicada dos indivíduos na cultura escrita – crianças, jovens ou adultos –, o que se repetiu em diferentes artigos sobre: cinema, educação e tecnologias; educação infantil e cultura escrita; games e letramento; gêneros textuais, cultura popular e ensino de Língua Portuguesa. Depreende-se das leituras a perspectiva de múltiplos letramentos, condição para a participação efetiva das pessoas na cultura escrita contemporânea, o que nos remete à ideia de letramento ideologicamente implicado e sua vinculação a práticas e atitudes sociopedagógicas de empoderamento.

Com certeza seremos tod@s grat@s aos movimentos de aproximação, convergências e divergências produtivas, fecundas, que a retomada deste canal para o diálogo acadêmico, agora *Revista Tarrafa*, nos proporcionará. Que eles potencializem a formação e consolidação de Grupos de Trabalho, de Redes Colaborativas de investigação, de formação dos profissionais da Educação, no espaço do DEDC-I/UNEB e fora dele, sobretudo dos que se dedicam a melhorar a qualidade do ensino público, gratuito e de qualidade para tod@s, sem distinção, dentro e fora do DEDC-I. Oxalá!!

Salvador-BA, agosto de 2011.

Lucinete Chaves de Oliveira
Professora Assistente do DEDC-I/UNEB







SUMÁRIO

LINGUAGENS

ESCOLA, FRACASSO ESCOLAR E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: ABORDAGEM CRÍTICA SOBRE A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES NO MUNDO LETRADO, ALINE DAYANE DOS ANJOS LIMA

GAMES E LETRAMENTO DIGITAL: DESVENDANDO O UNIVERSO DE HARRY POTTER, TATIANA PAZ E MARCOS PESSOA

GÊNEROS TEXTUAIS: CONTOS POPULARES E A FORMAÇÃO DE LEITORES, DANIELE SILVA
REDESCOBRINDO OS GÊNEROS TEXTUAIS POPULARES COMO ALTERNATIVA PARA A APRENDIZAGEM, COM DESTAQUE ÀS PARLENDAS, ALINE SOUZA DOS SANTOS, AMANDA BATISTA E FABIANE SILVA

PÁG. 23

RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

A DICOTOMIA NA ESCOLHA DA PRÁTICA DE ENSINO: O (A) PROFESSOR (A) E A SUA TOGA / O (A) PROFESSOR (A) E O SEU CHAPÉU DE GUIZOS, ANA PAULA NASCIMENTO, DAYANE TOSTA E JONATAN AMORIM

O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO CMEI/CSU DE NARANDIBA: O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ANA ALICE CARDOSO SANTANA E CARINA GOMES DOS SANTOS

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PATRÍCIA DO CARMO SOUZA

PÁG. 63

SOCIEDADE

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO CENTRO DE INTEGRAÇÃO (CEIFAR), CARLA GOMES SALES DA SILVA

FUNDAÇÃO JOSÉ CARVALHO: A FILANTROPIA PARA A EDUCAÇÃO, PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA E RUTHY NADIA LANIADO

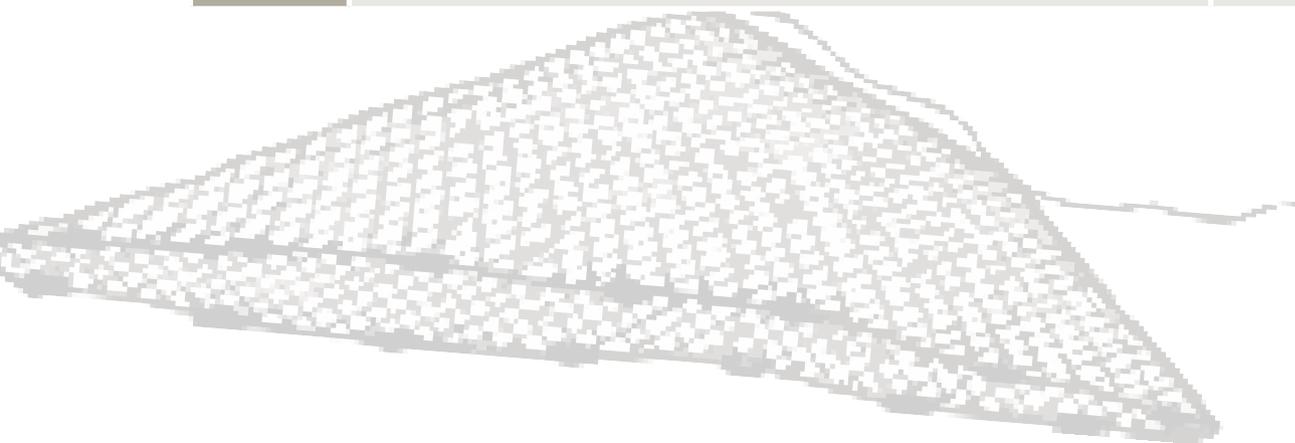
O CONSUMO INFANTIL EXPRESSO NO MATERIAL ESCOLAR VEICULADO PELA MÍDIA: CAMPANHA VOLTA ÀS AULAS, IÊDA RODRIGUES DA SILVA BALOGH E LUIZE DO NASCIMENTO LOPES

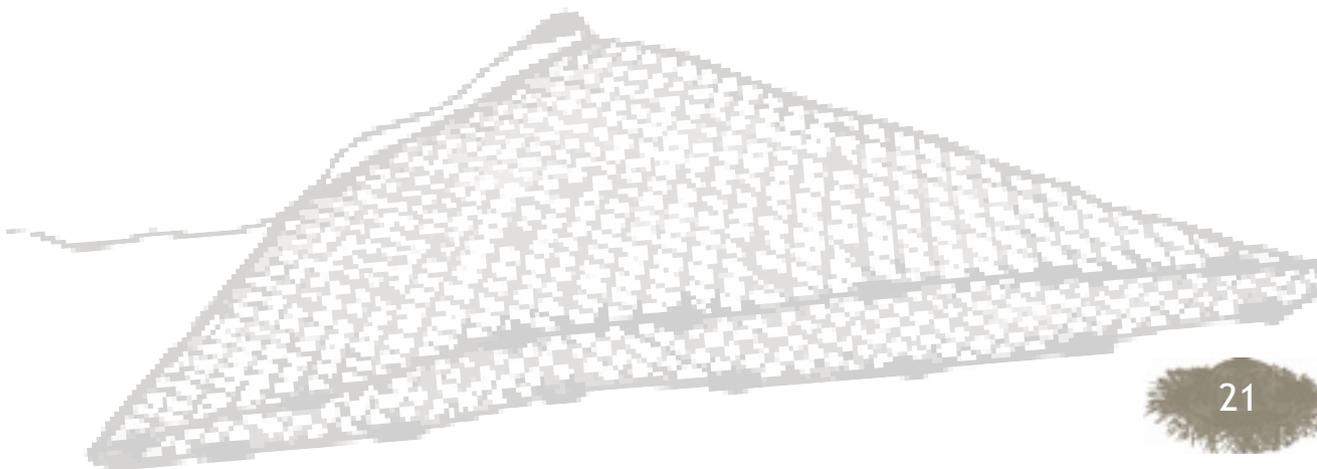
PÁG. 97

RESUMO

TRABALHO, ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO EM MARX: UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA A EDUCAÇÃO, LUCIANO VENTIM

PÁG. 158







ESCOLA, FRACASSO ESCOLAR E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: ABORDAGEM CRÍTICA SOBRE A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES NO MUNDO LETRADO

Aline Dayane dos Anjos Lima^{1*}

RESUMO

Este artigo integra reflexões a respeito da dicotomia entre a cultura escolar e as experiências sociais de crianças das camadas populares em fase de aquisição da língua escrita. Diante do instaurado fracasso escolar que acompanha o percurso escolar e, conseqüentemente, a vida dessas crianças, sobretudo a partir da alfabetização, este trabalho visa a identificar e problematizar a importância de se reconhecer e recorrer às experiências sociais das crianças das classes economicamente desfavorecidas como ponto de partida para suas aprendizagens, integrando sentidos e significados da educação formal para suas vidas. Para tanto, foi realizada uma investigação com duas professoras, sendo uma atuante na Educação Infantil e a outra na primeira série do Ensino Fundamental I, tendo como instrumentos e técnicas para coleta dos dados um questionário com questões objetivas e discursivas, observações não participantes e entrevistas estruturadas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Fracasso escolar. Experiências sociais. Aquisição da língua escrita.

Este artigo surge com base em uma pesquisa teórica e exploratória realizada por sua autora enquanto estudante de graduação, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia. O interesse pelo tema pesquisado destaca-se pelas inquietações frente ao convencional fracasso escolar das redes de ensino, reportado veladamente para as crianças, em sua grande maioria da rede pública de ensino, em fase da aquisição da língua escrita.

Segundo pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC, 2004), o atendimento das crianças no Ensino Fundamental registrava índices relativos a 97% da população em idade escolar. Contudo, faz-se necessário afirmar que um grande número de alunos concluem o Ensino Fundamental I com primitivos conhecimento relativos à leitura e escrita, problema que tem como um dos principais fatores a ausência de uma adequada preparação para a aquisição da base alfabética.

¹ * Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). alinedayane19@gmail.com.



Vale ressaltar que a cultura letrada, extremamente valorizada e requisitada em nossa sociedade e, conseqüentemente, nas instituições escolares, apresenta características distintas das linguagens utilizadas pelas classes populares. Nessas instituições o ensino formal tem desencadeado uma ruptura entre o currículo, as histórias de vida e o legado cultural dos aprendizes, sobretudo das classes populares que não logram a aprendizagem da leitura e escrita prevista por aquelas instituições. Nessa perspectiva, a pesquisa visou identificar e problematizar o descompasso entre a cultura valorizada pelas instituições escolares e as experiências culturais das crianças das classes populares em fase de construção do código escrito.

Com o intuito de auxiliar e responder o problema elaborado para a pesquisa, além de alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como instrumento para coleta de dados um questionário objetivo, além de observações não participantes e entrevistas estruturadas como técnicas para a coleta dos dados necessários ao desenvolvimento do estudo.

A coleta dos dados foi realizada na Escola Municipal Tomaz Gonzaga, instituição de médio porte, localizada em um bairro periférico da cidade de Salvador e que atende a aproximadamente 500 alunos em seus três turnos de funcionamento, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a faixa etária abordada na investigação, selecionaram-se como sujeitos pesquisados uma professora atuante na Educação Infantil nos grupos quatro e cinco, visto que é a única da instituição que trabalha com este nível de ensino, e uma docente da primeira série do Ensino Fundamental I, visando problematizar a articulação entre a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a classe destinada à alfabetização na rede pública de ensino. Buscando preservar as identidades das docentes durante a investigação, as mesmas foram denominadas de Professora A e Professora B, respectivamente.

A temática, ainda que permanentemente discutida desde épocas passadas, torna-se totalmente atual e pertinente no nosso contexto educacional. Não obstante as distintas modificações sofridas pelo nosso sistema de ensino, a exemplo do oferecimento da alfabetização para as crianças das camadas populares, atendendo-as a partir dos seis anos de idade, em fase de alfabetização, o acesso e a qualidade do nosso ensino continuam precários, comprometendo o percurso escolar de nossas crianças.

Educação Infantil e Alfabetização: uma possível e imprescindível articulação contra o fracasso escolar

As discussões sobre alfabetização e o estigma do fracasso escolar integram discussões dos teóricos do campo educacional e político desde décadas passadas. Inúmeras são as teorias e





práticas desenvolvidas a fim de eliminar o fracasso escolar, entendido inicialmente nos âmbitos da repetência e evasão, que tendem a afastar as crianças das salas de aula, sobretudo as dos contextos economicamente desfavorecidos.

Segundo dados apresentados pela UNESCO (2009), em relação à escolarização nacional, o Brasil registrou no ano de 2008 cerca de 40 milhões de adultos que não conseguiram concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental, além de apresentarem superficiais conhecimentos relativos à linguagem escrita. Evidencia-se que o fracasso escolar na nossa nação se expressa principalmente na fase da alfabetização, situação semelhante à realidade de décadas atrás, haja vista que nosso país apresentava um elevado percentual de analfabetos, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste, já que em ambas encontra-se a maior parte da população menos favorecida do Brasil.

Ao compreender o contexto da criança como potencializador para suas aprendizagens, o docente tende a desmistificar a ideia consagrada socialmente que considera a criança economicamente desfavorecida e o seu meio social como os responsáveis por seu insucesso escolar, ao afirmar que esse meio não contribui positivamente para as práticas requisitadas pela escola. De acordo com Cohen e Gilabert (1992), um grande percentual das crianças que ingressam na Educação Infantil é forte candidato a integrar os índices das pesquisas relativas ao fracasso escolar nas séries posteriores, sobretudo porque são insuficientemente alfabetizadas.

O ato de alfabetizar na Educação Infantil depara-se com diversos questionamentos e ambiguidades, visto que distintas são as concepções teóricas que afirmam ou negam sua necessidade. Nessa linha destacam-se expressivamente as concepções teóricas de diversos autores do campo educacional, a exemplo de Kramer (1986), Britto (2005), Verhine (1990), dentre outros, que fundamentam a necessidade de se introduzir as crianças na faixa etária entre zero e seis anos no mundo da escrita. Cada teórico enfatiza um viés educacional de acordo com sua linha de pesquisa, porém suas ideias convergem quando o tema integra Educação Infantil e alfabetização para a superação do fracasso escolar. Segundo os mesmos, o desenvolvimento da competência leitora é fundamental para a integração das crianças no mundo em que vivem, sobretudo as marginalizadas socialmente.

Dentro das relações entre alfabetização e letramento destaca-se um dos grandes desafios da Educação Infantil e, conseqüentemente, das séries iniciais do Ensino Fundamental I, a necessária, mas ainda não efetivada, construção reflexiva do código escrito. As escolas podem favorecer a organização do pensamento das crianças sob distintas formas de se refletir sobre os suportes escritos, possibilitando a inserção crítica das mesmas no mundo da escrita. Contudo, essas instituições de ensino tendem apenas a proporcionar meros ensinamentos das letras, limitando e esvaziando o sentido social do código escrito. Compartilhando da ideia de Britto (2005), proporcionar





o ensino das letras sem relacionar a cultura escrita ao contexto cultural das crianças das classes populares é desrespeitar o tempo da infância e perpetuar uma educação antidemocrática, afirmando e mantendo os mitos sobre a supervalorização da língua padrão e aumentando as proporções das desigualdades sociais na medida em que afasta as crianças menos favorecidas economicamente das práticas formais de leitura e escrita.

Por meio da entrevista e das observações durante a investigação, percebe-se que a Professora A limita a construção dos conhecimentos de suas pequenas crianças aos conteúdos expressos nos livros didáticos. A docente afirmou que possui diversas coleções de livros dessa natureza, e a utilização dos mesmos facilita sua prática pedagógica. Pode-se afirmar que o suporte utilizado pela professora limita o aprendizado das crianças, visto que elas só possuem contato com papel e lápis grafite ou de colorir, tendo seus corpos restritos às carteiras existentes na sala de aula.

Considerando que o trabalho durante a Educação Infantil deve ocorrer de forma lúdica e prazerosa, possibilitando a exploração dos corpos das crianças a fim de favorecer o desenvolvimento de suas funções motoras, cognitivas, sua linguagem e interação social, torna-se imprescindível um trabalho que integre e potencialize todas as funções elencadas. Contudo, pelas observações e entrevistas, pode-se argumentar que não é isso que acontece com as crianças da turma da Professora A, principalmente quando o assunto é o desenvolvimento da linguagem, visto que a única referência que as crianças possuem da linguagem escrita encontra-se nos livros didáticos.

É importante destacar que a exploração de suportes escritos deve ser constante, com o apoio de fichas com os nomes das crianças, distintos textos, dentre eles parlendas, músicas, poemas, receitas, panfletos, levando-as a compreenderem e discriminarem a organização e características de cada suporte escrito, ao passo que compreendem as reações entre a fala e a escrita. Enfim, apoiado em suportes do convívio das crianças, a exemplo dos rótulos, panfletos, nomes de pessoas e ruas importantes do bairro em que elas moram, o professor poderá criar uma série de comunicações entre oralidade, aquisição do código escrito e contexto sociocultural dos aprendizes, favorecendo a integração da Educação Infantil e a construção do código escrito dos mesmos.

Durante a investigação, a Professora B garantiu que inserir a linguagem de suas crianças no ambiente intraescolar é sumariamente complicado, visto que elas possuem uma realidade muito complicada, que não se assemelha à linguagem padrão, utilizando-se de vícios de linguagens, a exemplo de “pobrema”, “oiano”, “cumeno”, entre outros. De acordo com ambas as docentes, as crianças, ainda que compartilhando contextos culturais semelhantes, chegam às escolas com repertórios linguísticos distintos, pois seus hábitos são enraizados em casa, dificultando um trabalho que integre e reconstrua a linguagem utilizada por todas elas.

Fundamentando-se nas ideias de Britto (2005), o ato de ler na Educação Infantil deve ser





explorado por meio da capacidade auditiva. A criança que ainda não construiu o código escrito é potencialmente capaz de ouvir e ressignificar um texto lido pela professora, mostrando que compreende e interage com ele. Sendo assim, a professora deve configurar-se como um modelo de leitor, permitindo que as crianças percebam as características ortográficas da nossa língua ao passo que constroem e compreendem o código escrito por meio de amplos suportes textuais, e afastando-as de textos e frases isoladas, ausentes de sentidos e significados para elas. Dessa forma, atividades como o reconto e a reescrita das histórias ouvidas e trocas entre os colegas, dentre outras, favorecem e potencializam o processo de construção do código escrito.

Mesmo reconhecendo a importância da leitura durante a Educação Infantil e a alfabetização, as duas professoras asseguraram que não destinam momentos diários de suas rotinas para a realização da mesma. Rumando contra essa realidade, a Professora A afirmou que deixa os livros em local de fácil acesso para as crianças, pois acredita que o contato despretenso favorecerá o prazer pela leitura. As crianças, por sua vez, sem mínimas mediações sobre a importância da utilização do suporte escrito, utilizam-no para brincadeiras, rabiscando-o e fazendo-o de brinquedos aéreos.

A docente, de acordo com seu relato, procura associar o ato de ler com as datas comemorativas, como na leitura do livro *A Pequena Sereia* nas proximidades do folclore, pois, segundo ela, a personagem integra nosso folclore, aproximando as crianças de uma leitura com sentido e significado para as mesmas, visto que conhecem e gostam bastante de lendas com sereias. Dessa forma, a Professora A acredita que além de proporcionar um contato com uma fonte escrita, utiliza-se das experiências das crianças, já que elas conhecem e recontam constantemente a história.

A Professora B, por sua vez, assegurou que a despeito de não realizar leituras diárias com e para as crianças, lendo apenas quando acha um tempo livre na rotina diária, tentando manter a frequência de uma leitura semanal, solicita insistentemente aos pais que leiam diariamente com seus filhos. Vale ressaltar que a escola tomada para investigação é de classe popular e possivelmente, assim como seus filhos, os pais não devem possuir interações críticas com o universo gráfico, ou seja, a posição da docente nos remete à ideia de que o desenvolvimento da leitura das crianças é comprometido e, muitas vezes, não realizado.

As crianças são inseridas nas classes de alfabetização sem vivenciar a Educação Infantil, possuindo acesso a um ensino limitado, baseado muitas vezes em metodologias fundamentadas em medidas reparadoras não condizentes com suas realidades, a exemplo do Sistema de Ciclos e o Ensino Fundamental de Nove Anos, a fim de apenas elevar os índices das pesquisas nacionais em relação a nossa taxa de alfabetismo. É necessário que as medidas legais não existam apenas



no plano teórico, mas sejam verdadeiramente efetivadas, oferecendo maiores possibilidades de ascensão social para as crianças de comunidades populares.

Os resultados das pesquisas fundamentam a reflexão anterior, apresentando altos índices relacionados ao fracasso da educação brasileira, sobretudo nas fases iniciais do Ensino Fundamental, afirmação que se encaixa no sistema de ensino público, o qual se destina basicamente às crianças das classes populares. Dessa forma, afirma-se que o fracasso escolar nacional, ou seja, os denominados déficits educacionais não são e nem fazem parte das vidas das crianças e sim da ineficiência do macro e microsistema escolar, por meio de uma visão preconceituosa que tende a separar, ou melhor, supervalorizar a cultura formal em detrimento da cultura da criança e seu grupo social, considerada como não culta socialmente.

A importância do contexto sociocultural para as crianças das classes populares em fase de aquisição da língua escrita

O ato de alfabetizar geralmente é compreendido por algumas instituições de ensino apenas como a aprendizagem do código escrito, limitando a interação dos aprendizes com a sua língua, tanto oral quanto, e principalmente, escrita. Todas as crianças, independentemente de sua etnia ou classe social, possuem as mesmas capacidades cognitivas para a aprendizagem do código escrito, porém suas especificidades sociais nem sempre são consoantes com suas realidades e necessidades. O contexto é distinto, pois as crianças das camadas economicamente favorecidas possuem constantes interações com diversos suportes gráficos, como livros, revistas, jornais, dentre outros, favorecendo o processo de alfabetização, ao passo que as crianças das classes populares, que em sua maioria iniciam o percurso escolar a partir do Ensino Fundamental I, não possuem estreitas relações com o universo grafocêntrico, enfrentando maiores dificuldades na busca pelo sistema alfabético.

Acerca da reflexão anterior destacam-se as ideias de Britto (2005) ao refletir sobre o tema alfabetização, relacionando-o ao conceito de letramento e ampliando-o ao compreendê-lo à luz das diversas formas de apropriação e integração do indivíduo ao mundo da escrita, sua relação com a linguagem oral e sua utilização frente às atuais demandas sociais. Segundo esse autor, a incorporação do conceito de letramento pelo ambiente escolar traz expressivas implicações para a fase da Educação Infantil e suas relações com as séries iniciais do Ensino Fundamental I, visto que é durante esses níveis de ensino que as crianças, sobretudo das classes populares, têm suas primeiras experiências com a língua escrita formal.

De modo geral, a aprendizagem dos alunos adquirida no ambiente escolar é analisada em alguns casos não apenas pelo corpo escolar e seus profissionais, mas substancialmente





por suas famílias, que desejam vê-los com elevados graus de conhecimentos referentes aos conteúdos estudados no ambiente intraescolar, ao passo que se mostram aptos a relacioná-los aos conhecimentos extraescolares apresentados em seu cotidiano social. De acordo com Kato (1986 apud BRITTO, 2005), uma das principais funções da escola é integrar a criança ao mundo da escrita, tornando-a um cidadão potencialmente letrado, capaz de utilizar-se da linguagem escrita a fim de contemplar suas necessidades individuais e grupais, mostrando-se capaz de refletir criticamente sobre as mesmas a ponto de relativizar seus condicionantes ideológicos estrategicamente utilizados por sociedades como a nossa, que valorizam a linguagem escrita como um dos principais meios de comunicação.

Durante a investigação, a Professora B afirmou que nem sempre é possível atrelar as experiências sociais das crianças ao processo de alfabetização, sobretudo porque as crianças vivenciam um contexto social muito complicado, e transferir suas experiências para a sala de aula tende a contribuir para que os outros alunos terminem aprendendo fatores que ela considera negativos. A docente assegurou que as crianças chegam às escolas falando sobre os nomes de armas de fogo, desentendimentos familiares, palavras de baixo calão. Segundo a professora, as crianças não podem trazer essas questões para dentro da escola, pois terminarão influenciando os outros colegas da classe.

Contudo, é importante destacar que esses são problemas encontrados na vida das crianças, sendo com eles e muitos outros fatores que a maioria delas convive diariamente. Compreendendo a escola como uma instituição social capaz de preparar crianças para a vida, desejando formar cada vez mais cidadãos reflexivos, não podemos desconsiderar esses problemas. Devemos tratá-los com equilíbrio e discernimento, e evitar discriminar essas crianças, fazendo com que elas sintam-se confortáveis e seguras dentro das escolas, favorecendo o desenvolvimento de suas interações e aprendizagens.

A escola, por sua característica educativa formal, tende a estruturar e padronizar seu currículo por meio de convenções determinadas pelas legislações e diretrizes educacionais, e observa-se que essas sempre foram consoantes aos principais interesses das classes dominantes, afastando a cultura das classes populares de suas ações pedagógicas. Dessa forma, as crianças que não possuem um contato com a cultura formal em seu meio social sentem-se desmotivadas, pois percebem que suas vivências não suscitam aceitações positivas na instituição escolar, principalmente quando suas linguagens são postas em prática.

Os professores precisam mostrar-se preparados não apenas para receber os alunos em suas salas de aula, mas para compreenderem as experiências que eles trazem consigo, e baseados nelas construir novos conhecimentos. Diante dessa reflexão, destaca-se a importância qualitativa





de cursos de formação inicial e continuada, possibilitando aos profissionais constantes reflexões sobre suas práticas.

Durante a investigação, ambas as docentes relataram um descontentamento com seus cursos de formação inicial, assim como a insuficiência dos cursos destinados à formação continuada, afirmando que suas mediações são baseadas em seus mais de 20 anos de experiência, que se fundamentam em teorias descontextualizadas de suas práticas. Rumando contra essa realidade, a Professora B assegurou que não acredita na eficiência dos novos métodos de alfabetização discutidos nas academias, utilizando a metodologia da Casinha Feliz em suas aulas, por meio de uma progressão do estudo de letras, palavras, frases e, em poucos casos, pequenos textos. Por sua vez, a Professora A, atuante na Educação Infantil, afirmou que seus pequenos alunos ainda não possuem maturidade cognitiva para a aprendizagem do sistema alfabético, utilizando sumariamente atividades de recorte, colagem e pinturas.

Considerando que as crianças entre cinco e seis anos de idade, em fase de alfabetização, já vivenciaram diversas experimentações em seu meio social, por meio de músicas, trocas com outros indivíduos – seus irmãos, pais, avós, vizinhos –, programas de televisão, brincadeiras e histórias, dentre outros, o docente terá uma série de possibilidades para apoiar e mediar a construção do código escrito de seus alunos. E para tal a instituição escolar precisa oferecer condições e recursos para o trabalho docente. Dentro da perspectiva abordada, a linguagem oral torna-se um poderoso recurso para a estruturação dos conhecimentos em torno da língua escrita, visto que é com base em suas marcas orais que as crianças podem compreender e estruturar com maior facilidade as convenções arbitrárias do nosso sistema de escrita.

Durante a reflexão das docentes, ambas enfatizaram a importância da linguagem oral para o desenvolvimento do código escrito, porém, além de reconhecerem as variações dialetais utilizadas pelas crianças como um dificultador para a aquisição do código, sumariamente centram suas práticas em intervenções orais em detrimento das escritas, afastando as crianças de relacionarem a oralidade com as marcas gráficas, ação fundamental para os aprendizes em fase inicial de aquisição do código escrito.

A língua escrita tornou-se um poderoso artifício para a alienação e a dominação das classes populares, visto que a sociedade burguesa utiliza-se deste meio de expressão como forma de controle social, restringindo e desvalorizando seu acesso para a população menos privilegiada economicamente, utilizando as práticas escolares para a perpetuação de sua dominância. A partir do momento que integra e vivencia um contexto cultural, todo ser humano, independente de sexo, idade, crença e situação econômica, possui saberes relacionados principalmente ao seu cotidiano social, que são indispensáveis para a estruturação de novos conhecimentos. Reportando essa reflexão



para o ambiente escolar, ao considerar que a escola contemporaneamente é uma das principais instituições sociais da vida dos indivíduos, possuindo a imprescindível função de prepará-los para a vida, ela não deve negar as experiências de seus educandos e sim basear-se nelas, problematizando-as e colocando-as como tripé para novas e distintas reflexões e experimentações sociais.

Na busca por resolver efetivamente as questões relacionadas com a baixa qualidade do ensino, tidas como causadoras do fracasso escolar, faz-se necessário que as redes de ensino direcionem suas mediações tomando-se por base a bagagem cultural dos alunos, além de oferecerem cotidianamente um ensino baseado em suas reais necessidades, proporcionando a eles perceber sentidos práticos da educação em suas vidas. Assim, partiremos em busca de uma Educação autêntica e qualitativa, visando superar os índices relativos ao fracasso escolar que permanentemente assolam a vida escolar das crianças das classes menos favorecidas economicamente.

Considerações finais

Este artigo não pretende apresentar respostas conclusivas, mas favorecer reflexões sobre o tema abordado, possibilitando discussões sobre a importância de se integrar a Educação Infantil a posteriores fases de ensino, sobretudo à alfabetização. Ainda hoje, em pleno século XXI, essas duas etapas da Educação Básica apresentam-se como desafios para nosso sistema de ensino, desde sua legalização até o seu oferecimento, porém são imprescindíveis para a atuação das crianças na sociedade, já que esses níveis caracterizam-se pela importante aquisição da língua escrita.

As crianças, quando possuem a possibilidade de serem inseridas no nosso sistema de ensino, sobretudo durante a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, recebem um ensino de baixa qualidade e sem relação com suas necessidades sociais. E por meio dele essas crianças possuem mínimas possibilidades de inserção social, visto que as ações realizadas pelas instituições escolares são estrategicamente controladas pelo poder dominante, a fim de mantê-las à margem dos padrões exigidos socialmente. Fazendo um paralelo entre a reflexão anterior e os dados da investigação apresentados durante este trabalho, percebe-se que ainda que considerem a linguagem oral importante para as aprendizagens e consequente desenvolvimento das crianças, as professoras julgam-na como nula de conhecimentos, na medida em que afirmam que seus saberes não podem ser aproveitados no ambiente escolar, pois estão descontextualizados das propostas da escola.

O discurso é antigo, mas ainda hoje, em pleno século XXI, inúmeras crianças deixam o Ensino Fundamental I com precários conhecimentos acerca da língua escrita, tornando-se a inserção das crianças no ambiente letrado uma necessidade e urgência social. Torna-se importante ressaltar que





não basta apenas inserir, mas integrar essas crianças ao universo escrito, levando-as a desvendarem e compreenderem os significados e, conseqüentemente, interagirem com o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRITO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

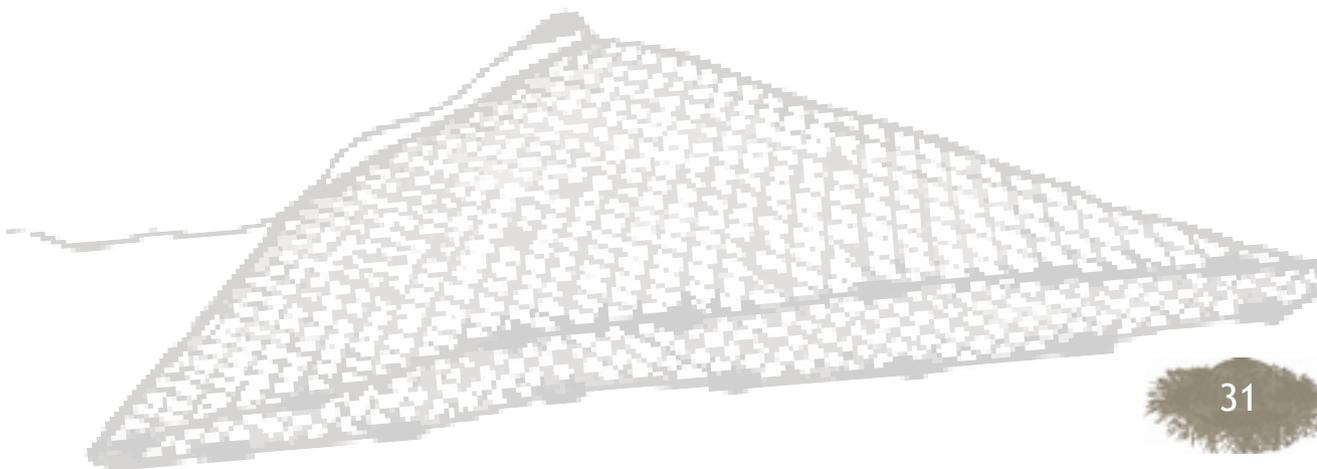
COHEN, Rachel; GILABERT, Hélène. **Descoberta e aprendizagem da linguagem escrita antes dos 6 anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização Dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

MEC. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

VERHINE, Maria Amélia. **Pré-escola e fracasso escolar**. Salvador: Fator, 1990.

UNESCO. **O desafio da alfabetização global**. Paris. 2009. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/>>. Acesso em: 15 ago. 2009.





GAMES E LETRAMENTO DIGITAL: DESVENDANDO O UNIVERSO DE HARRY POTTER

Tatiana Paz^{2*}

Marcos Pessoa^{3**}

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma discussão teórica sobre *games* e letramento digital e identificar, tomando-se por base o *game Harry Potter e a Câmara Secreta*, quais as possibilidades de mudanças no modo de ler e escrever que os *games* proporcionam aos seus jogadores. O procedimento metodológico adotado foi a revisão bibliográfica, tendo sido realizado levantamento de referencial teórico sobre o tema em questão. Narrativa transmidiática é um conceito discutido neste artigo, considerando que *Harry Potter e a Câmara Secreta* é um jogo estilo aventura, baseado no livro e filme homônimos, sendo uma tradução dessa narrativa. Os desdobramentos das experiências dos fãs de Harry Potter com o livro, filme e jogo são aqui apresentados e evidenciam que a interação com os *games* proporciona, mesmo que em outros espaços, diferentes modos de ler e escrever.

Palavras-chave: *Games*. Letramento digital. Narrativa transmidiática. *Fan fictions*.

Letramento

A definição de letramento introduziu-se recentemente nas áreas de Letras e Educação e tem assumido diversas perspectivas à medida que é analisada por diferentes teóricos. No entanto, não encontramos distintos conceitos de letramento, mas perspectivas que enfatizam diferentes características deste fenômeno.

O letramento tem no núcleo de seu conceito as práticas sociais de leitura e escrita, compreendendo, assim, ações que vão além da habilidade de decodificação, mas que se relacionam com o domínio do uso social da leitura e da escrita. Ou seja, o conceito de letramento refere-se ao domínio de habilidades e atitudes necessárias à participação competente e ativa em eventos sociais em que essas práticas assumem uma função essencial. Numa sociedade letrada, esse domínio possibilita o diálogo com o mundo e com os outros, conferindo ao indivíduo letrado uma inserção

2 * Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I. tatianapaz@gmail.com.

3 ** Mestrando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). profmarcospessoa@gmail.com.



social mais abrangente (SOARES, 2002).

Soares (2002, p. 145, grifo nosso) define letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”.

O conceito de letramento tem também abarcado diferentes perspectivas quando se considera a presença das tecnologias de comunicação eletrônica no cotidiano das pessoas. Com base nessas tecnologias instituíram-se outras formas de ler e escrever.

Os computadores ganharam um vasto espaço na sociedade. Estão presentes em mercados, bancos, escolas, casas, fábricas, transporte e fazem emergir novas formas de comunicação e informação. Essas afirmações não apresentam um quadro completo da influência das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas, mas revelam que sua presença vem transformando o dia a dia delas, que se veem diante de uma nova demanda social: o domínio de diferentes práticas de leitura e escrita (TAVARES, 2009).

Nesse contexto, o conceito de letramento passa a incluir outras habilidades inerentes ao ambiente digital e telemático. Baseado nisso se instaura uma dinâmica em que pessoas são transformadas pela interação com as tecnologias. Os indivíduos que interagem com essas tecnologias precisam desenvolver habilidades como avaliar a credibilidade de informações, identificar e resolver problemas, comunicar a solução encontrada, emitir comandos e também informações. Além disso, é necessário pensar criticamente no ambiente virtual, comparando documentos, selecionando e sintetizando informações ali presentes.

A cultura digital tem apresentado novos desafios como ler, avaliar e interpretar textos visuais, que incluem imagens, desenhos e cores como elementos significantes. Além disso, o leitor do ciberespaço precisa dominar as habilidades de acessar, avaliar e produzir textos usando recursos de multimídia.

Diante disso,

Entende-se [...] a necessidade de se discutir sobre como o sujeito interage, constrói e ressignifica, de forma sistemática e significativa, no ciberespaço; bem como de que forma ele se relaciona com o texto móvel, maleável, aberto, que lança profundos desafios ao leitor e que se lhe apresenta de várias formas: sonora, pictória, icônica, textual, numérica. (SILVA, 2009, p. 153).

Os desafios apresentados ao leitor no ciberespaço configuram esse cenário distinto de leitura e escrita que tem envolvido crianças, jovens, adultos e idosos na busca por informação e





entretenimento. A interação com essas tecnologias exige o domínio dessas diferentes habilidades de leitura e escrita, que irão conduzir as suas práticas sociais nesses espaços.

Games e letramento digital

O jogo, numa concepção mais ampla, é compreendido como um fenômeno cultural, que mesmo em suas formas mais simples vai além de um acontecimento fisiológico ou um reflexo psicológico, e ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. Podemos considerá-lo como uma atividade livre, não-séria e exterior à vida habitual, mas que é capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total (HUIZINGA, 2007).

Baseados nos avanços na tecnologia digital, os jogos assumiram novas configurações e características próprias do ambiente virtual e hoje fazem parte da cultura construída no ciberespaço como um dos seus principais elementos. Os jogos eletrônicos atraem os chamados nativos digitais (sujeitos que nasceram imersos no mundo digital) (PRENSKI, 2001) com desafios, narrativas e gráficos que compõem um mundo virtual interativo, e requerem dos jogadores habilidades complexas e diferenciadas.

Os games, embora com algumas semelhanças, em sua elaboração, com os jogos tradicionais, permitem, para além da possibilidade de simulação, de movimento, de efeitos sonoros em sua utilização corriqueira, uma interação com uma nova linguagem, oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador em aparato de comunicação e da convergência das mídias. Proporciona, assim, novas formas de sentir, pensar, agir e interagir. (MOITA, 2007, p. 21).

É importante destacar que os jogos eletrônicos distinguem-se dos chamados jogos digitais, que apresentam ambientes em duas dimensões e narrativas mais simples. Esses assemelham-se àqueles, pois “[...] a jogabilidade, a interatividade e o realismo das cenas os aproximam dos jogos eletrônicos de primeira e segunda geração” (ALVES, 2008, p. 3).

Os *games* compõem esse cenário de novas formas de leitura apontadas por Gee (2003), que afirma que quando as pessoas aprendem a jogar *videogames* estão aprendendo um novo letramento, mas não no sentido em que a palavra é utilizada (alfabetização – tradicionalmente conhecida como a capacidade de ler e escrever). Ao levantar o questionamento de por que nós devemos pensar mais amplamente o conceito de literacia quando nos referimos aos *videogames* ou outra coisa nesse assunto, esse autor aponta duas razões. Em uma delas, Gee (2003) ressalta que no mundo





moderno a língua não é o único sistema de comunicação importante, já que hoje símbolos, gráficos, diagramas, imagens e muitos outros símbolos visuais também são particularmente significativos. Dessa maneira, o autor afirma que existem outros tipos de literacia visual que também são importantes.

Um dos elementos centrais da cultura digital, os *games* apresentam uma nova linguagem, que mescla linguagem verbal e não verbal; é marcado pela presença de imagens, ícones, sons, textos que compõem um ambiente permeado de desafios cognitivos a serem solucionados pelo jogador. Essa interação exige diferentes habilidades de leitura e escrita que vão ajudá-lo a imergir e solucionar problemas nesse universo atraente de diversão e desafio.

Harry Potter e narrativa transmidiática

Após ter visto os *games* como parte de um cenário cultural, é hora de centralizar a análise no jogo *Harry Potter (HP)* e a *Câmara Secreta* e sua potencialidade como mediador de letramentos. Para isso, faz-se necessário primeiramente observarmos como se constituiu a experiência Harry Potter em que o jogo está incluído.

Partindo da literatura, a história desse jovem mágico transbordou para outras linguagens como o vídeo e o *game*. Entretanto não podemos considerar a transposição do papel para a imagem e o som uma novidade. De acordo com as novas tendências comunicacionais, entretanto, o fenômeno Harry Potter sugere algo diferente: uma história que atravessa diferentes mídias compondo um vasto universo que pode ser acessado de forma completa pelo leitor quando este entra em contato com o conjunto dessas partes (livros, filmes, jogos etc.).

O coordenador do Programa de Estudos de Mídia Comparada do Massachusetts Institut of Technology (MIT) Henry Jenkins analisa a transversalidade de algumas narrativas atuais, entre elas Harry Potter, tendo publicado, em 2009, o livro *Cultura de Convergência*. Nesse livro, Jenkins (2009) mostra como os conteúdos estão sendo veiculados por diferentes mídias e o quanto a circulação destes conteúdos depende da participação ativa dos consumidores, que são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões entre elas. Nessa perspectiva, a convergência não é simplesmente um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos, mas representa uma transformação cultural. Ela não acontece por meio dos aparelhos, por mais sofisticados que sejam; ela ocorre no cérebro dos consumidores e nas interações sociais com os outros.

O autor fundamenta seus argumentos em três conceitos básicos: inteligência coletiva, convergência midiática e cultura participativa. Em Harry Potter podemos encontrar esses três



elementos compondo um complexo ficcional formado de diferentes mídias e diferentes autores⁴. Jenkins (2009) observa o conflito instaurado entre a Warner Bros., estúdio que acabou comprando os direitos do livro, os fãs e a “direita religiosa”. Esse impasse, segundo o autor, ficou conhecido como “as guerras de Potter”. De um lado educadores, grupos de liberdades civis e os fãs contra a resistência religiosa que inúmeras vezes tentou impedir a circulação dos livros de Harry Potter, e do outro lado a Warner Bros., que tentava assegurar os seus direitos autorais. Diante desse contexto, Jenkins (2009) denuncia que tais posicionamentos eram formas de tentar controlar os direitos dos jovens de apropriarem-se da história de Potter, uma pela leitura e outra pela escrita. De modos diferentes, buscou-se restringir o processo de letramento midiático desses fãs.

Ainda segundo esse autor, essa luta sobre letramento advém da tentativa de selecionar quais segmentos da sociedade poderiam participar ativamente dessa nova cultura. Para Jenkins (2009, p. 237), o “caso Harry Potter” é

um ponto focal particularmente rico para o estudo das atuais restrições ao letramento, pois o livro em si lida, muito explicitamente, com questões de educação (muitas vezes dando voz aos direitos das crianças em detrimento de restrições institucionais) e foi muito elogiado por estimular os jovens a desenvolver o hábito da leitura.

Um bom exemplo de letramento apoiado nas histórias de Harry Potter é *O Profeta Diário*⁵, um jornal escolar da fictícia Hogwarts⁶ criado por Heather Lawver que atualmente conta com uma equipe de mais de 100 crianças de toda parte do mundo. Dentro desse universo ficcional, Lawver assume o papel de editor-chefe de uma equipe de colonistas que fazem suas reportagens sobre as novidades que ocorrem na escola.

Desvendando o universo do *game*

O *game Harry Potter e a Câmara Secreta* é um jogo eletrônico estilo aventura desenvolvido pela Eurocom e distribuído pela Eletronic Arts, baseado no livro e no filme de mesmo nome. Este

4 Estamos falando aqui dos *fan fictions*, criações realizadas pelos próprios leitores, que continuam a narrativa e disponibilizam na internet. Esse comportamento será discutido posteriormente neste artigo.

5 Disponível em: <<http://www.dprophet.com>>.

6 Hogwarts é a escola de mágicos em que se passa a maior parte da narrativa de *Harry Potter*.



artigo apresenta uma análise do *game Harry Potter e a Câmara Secreta*, identificando que mudanças no modo de ler e escrever os jogos eletrônicos – e especificamente o jogo citado – proporcionam ao jogador

Assim como em outros *games*, as informações são apresentadas na tela de *HP* de modo diverso como em textos, imagens e sons, que precisam ser selecionados e filtrados pelo jogador. São utilizados no jogo os códigos e sinais verbais e não-verbais (imagens e desenhos) para expressar ideias ao jogador que, ao interagir com o *game*, precisa analisar e cruzar essas informações.

Nesse espaço, o jogador assume o papel tanto de leitor como de autor, já que no seu percurso escolhe as informações que quer ler, interagindo com objetos e personagens presentes naquele ambiente à espera de serem explorados. Ainda que a narrativa do jogo *HP e a Câmara Secreta* não possua bifurcações, a dinâmica do jogo abre espaço para multipossibilidades ao imergir naquele ambiente. O sujeito, ao interagir com o *game*, não é somente um telespectador da história do bruxinho Harry. Ele assume o papel do personagem principal e imerge em seu mundo com a liberdade de explorar nos ambientes apresentados aquilo que é do seu interesse. Para Gee (2003), quando aprendemos a vivenciar o mundo de modo mais ativo, aprendemos a experimentá-lo de uma nova maneira, vendo, sentindo, mexendo em algo, e ganhamos recursos para futuras aprendizagens e resolução de problemas.

No *game Harry Potter e a Câmara Secreta* o jogador depara-se com objetos que indicam possibilidade de interação. Os baús e vasos espalhados pelo ambiente do jogo são índices, que como a própria palavra diz, são indícios de que ali há possibilidade de interação e até mesmo premiação. O *game* também está permeado de sinais como, por exemplo, o sinal de *voltar* – seta para à esquerda que tem um significado convencional, voltar à tela anterior. Sinais como esse e outros, como *fechar* – representado pelo “X” –, precisam ser compreendidos pelo jogador ao interagir naquele ambiente.

O *game HP e a Câmara Secreta* apresenta ao jogador informações em linguagem alfabética, o que nos faz pensar sobre o pensamento de Xavier (2005, p. 139) acerca da relação entre letramento alfabético e letramento digital: “[...] um tipo de letramento tem o outro como ponto de partida, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital.” Para ele, só o letrado alfabético tem condições de apropriar-se totalmente do letramento digital. Em alguns momentos do jogo nós observamos que é necessário que o *gamer* seja letrado alfabético para compreender as mensagens a ele apresentadas..

Com isso, percebemos que estamos diante de novas modalidades de prática de leitura propiciadas pelas tecnologias digitais, e que *games* como *Harry Potter e a Câmara Secreta* constituem-se espaços em que essas novas linguagens se expressam de forma prazerosa.





Fan fictions

Depois dos jogos *HP e a Câmara Secreta*, *HP e a Pedra Filosofal*, *HP e a Ordem da Fênix*, Harry Potter irá adentrar num novo universo e assumir características dos mundos de brinquedos do Lego, num jogo que tem lançamento previsto para final de 2010. Lego, em sua primeira versão, é um jogo de encaixe em que suas partes podem-se combinar formando construções, carros, pessoas etc. As formas desse brinquedo ganharam representações em jogos eletrônicos produzidos pela Traveller's Tales, que criou as versões Lego Guerra das Estrelas, Batman e Indiana Jones. Em Lego Harry Potter, o jogador poderá assumir mais de 100 personagens durante os quatro primeiros anos de Harry na Escola de Magia e Feitiçaria de Hogwarts. Os personagens são baseados nos filmes e livros *A Pedra Filosofal*, *A Câmara dos Segredos*, *O Prisioneiro de Azkaban* e *O Cálice de Fogo*.⁷

Experiências atuais como essa revelam como essa narrativa tem sido bem recebida por fãs do mundo todo, que leem os livros, assistem aos filmes e interagem com os jogos baseados nas histórias de Harry. As repercussões da expansão dessas narrativas pelo universo de crianças, jovens e adultos são significativas num mundo de muitas oportunidades de participação dos consumidores, que utilizam as tecnologias midiáticas para se envolverem com as produções dos velhos meios de comunicação. Essas novas práticas que dizem respeito ao letramento digital estão sendo observadas por pesquisadores e educadores, como Jenkins (2009) e Gee (2003).

Jenkins (2009) faz um retrato das construções realizadas pelos fãs do aprendiz de mágico Harry, que produzem narrativas baseadas nos livros e compartilham na Internet. Essas narrativas são conhecidas como *fan fictions* e vêm fornecendo a crianças e jovens modelos alternativos do que significa ser autor. No início, eles apenas leem as histórias, mas as comunidades apresentam um atrativo que os leva a engajarem-se na produção e apresentação de suas próprias histórias. Depois de disponibilizar, aparecem os *feedbacks*, que os impulsionam a escrever mais e também elevar a qualidade dos seus textos. Em arquivos de sites de Harry Potter, como o www.sugarquill.net, as histórias postadas passam por edições feitas por outros escritores. O site oferece algumas instruções aos leitores e editores sobre esse processo, afirmando que um bom leitor/editor: admite que tem pontos fortes e fracos (reconhece que é ótimo leitor para enredos e não para ortografia, por exemplo); lê criticamente, analisando problemas estilísticos, falta de clareza, consistência, realismo, adequação de diálogo etc.; sugere em vez de editar, chamando a atenção do autor para os problemas; salienta o que gostou na história, mesmo que ela não esteja razoavelmente boa.

Essas experiências de letramento vão além da produção das *fan fictions* e abrangem também

7. Disponível em: <<http://pt.playstation.com/>>.



postagens de comentários que revelam o processo de desenvolvimento de um bom texto. Elas apresentam ao “interator” não apenas textos profissionais, que estão distantes daquilo que os alunos terão possibilidade de produzir. Por meio dessas discussões os escritores adolescentes desenvolvem vocabulário para conversar sobre estratégias de construção dos textos e aprendizagem, com o objetivo de aprimorar suas produções. Há comunidades em que eles comentam livros, filmes, *games* e compararam as obras entre si, além de referenciar análises de outras pessoas sobre essas obras.

A escola ainda está presa num modelo de aprendizagem autônoma que contrasta nitidamente com a aprendizagem necessária aos estudantes à medida que eles entram nas novas culturas do conhecimento. [...] Não surpreende que alguém que tenha acabado de publicar seu primeiro romance on-line e de receber dezenas de cartas com comentários ache decepcionante voltar à sala de aula onde seu trabalho será lido apenas pelo professor e o feedback pode ser muito limitado. (JENKINS, 2009, p. 257).

Segundo Gee (2003), os alunos podem pensar que a escola talvez pareça não ter a imaginação existente em aspectos da sua vida fora dela, e que devem se perguntar e argumentar: para que serve a escola?

As escolas possuem menos flexibilidade para acompanhar escritores em estágios muito diferentes de desenvolvimento, e mesmo as mais progressistas impõem limites sobre o que escrever se compararmos a autonomia que eles usufruem em outros espaços (JENKINS, 2009, p. 258). O caso Harry Potter revela que as crianças são apaixonadas pela escrita porque são apaixonadas pelo universo da história sobre a qual estão escrevendo. Entendemos que, até certo ponto, levar essas atividades para a escola tende a enfraquecê-las, já que a escola funciona numa outra lógica da que vivemos nos nossos momentos de lazer. No entanto, é importante que o educador, diante dessas questões, esteja atento ao universo que mobiliza seus alunos de diferentes maneiras e valorize em sua prática de ensino esses saberes que fazem parte do universo deles.

Considerações finais

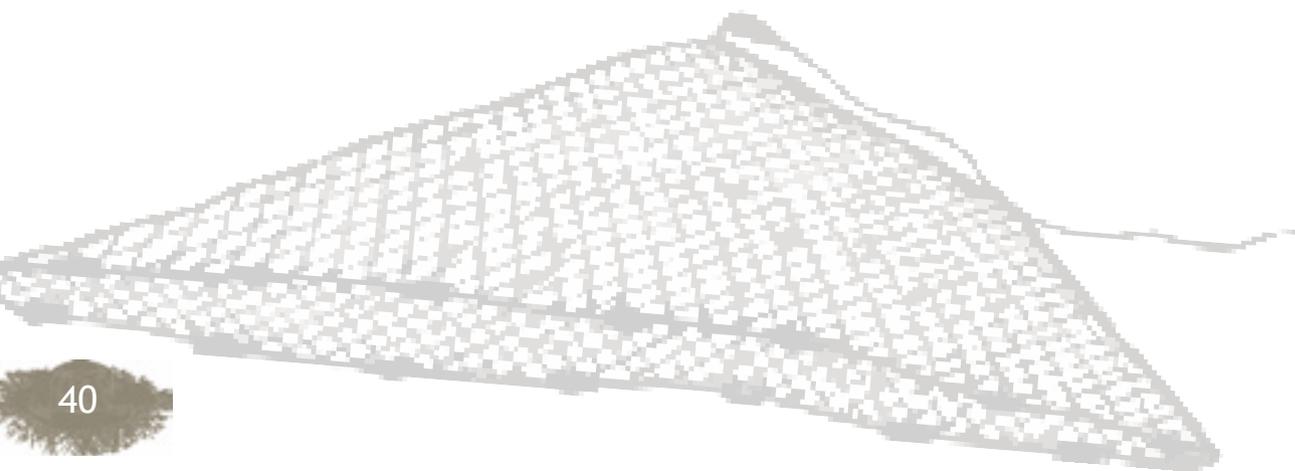
Games como *Harry Potter* e *a Câmara Secreta* têm feito parte da vida de crianças, jovens e adultos, que têm desenvolvido habilidades para diferentes modos de leitura. A utilização simultânea de símbolos, ícones e índices está muito presente nos *games*, compondo uma linguagem que proporciona ao jogador formas diferentes de leitura. Os desdobramentos da interação com os jogos, filmes e livros de Harry Potter possibilitam o desenvolvimento de diferentes letramentos. Com isso,





destacamos que os *games* assumem um espaço muito abrangente na discussão sobre letramento digital.

Muitos educadores ainda se preocupam com o fato de as crianças estarem copiando o conteúdo de uma mídia já existente sem realizar produções originais. Entretanto, percebemos essas apropriações como um tipo de aprendizagem. Os primeiros esforços que essas crianças fazem tomando-se por base a interação com diferentes mídias, como o livro, os filmes e os jogos, permitem o domínio da arte, aperfeiçoamento de diferentes habilidades de leitura e a comunicação de suas ideias.





REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In: **Educação, Formação & Tecnologias**, v.1, n. 2, p. 3-10, nov. 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 08 nov. 2008

GEE, Paul. **What videogames have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillan, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

MOITA, Filomena. **Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants – a new way to look at ourselves and our kids. *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, oct. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2007.

SILVA, O. S. F. Entre textos e hipertextos: os letramentos e a constituição da autoria na universidade. ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Org.) In: **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 153-151

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

TAVARES, Valéria Maria C. As novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura. ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Org.) In: **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 137-152

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.



GÊNEROS TEXTUAIS: CONTOS POPULARES E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Daniele Silva^{8*}

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições do gênero textual conto popular para a formação de leitores. Para isso, será apresentado um panorama acerca dos gêneros textuais e sua presença na escola, uma revisão sobre contos populares e outras modalidades de gêneros da narrativa, sua definição e características, as temáticas levantadas por esse gênero textual e, posteriormente, a formação de leitores mediada pela contribuição dos contos populares. O procedimento metodológico deste artigo é a revisão de literatura, trabalhando com obras que versam sobre o tema referido. O professor assume um papel fundamental nessa mediação na sala de aula, contribuindo para a valorização dos gêneros textuais em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Contos Populares. Formação de Leitores.

Introdução

Este artigo aborda o desenvolvimento de trabalhos com gêneros textuais, no ambiente escolar, como um importante recurso na formação de alunos leitores, traçando um sucinto quadro com algumas modalidades de gêneros textuais, focalizando nos contos populares um profícuo recurso para introduzir o aluno no mundo da leitura.

Os contos populares possibilitam a inserção dos alunos no mundo da leitura prazerosa e lúdica, estimulando a imaginação e a criatividade infantil. Eles abordam a vida concreta e criam a possibilidade de uma reflexão sobre ela, além de ser uma narrativa que se expressa por uma linguagem familiar e acessível.

A compreensão de que os contos populares são textos que possibilitam uma interpretação sobre as experiências da vida nos faz indicá-los como textos importantes para mediar a formação de leitores.

8 * Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I, Salvador, Bahia. dns@yahoo.com.br.



Gêneros textuais

A leitura é um instrumento formador e transformador do sujeito. Aprender a ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita confere ao sujeito muito mais que a capacidade de codificar em língua escrita, trazem consequências de natureza social, política, cultural e econômica ao indivíduo. Contudo o hábito e o gosto pela leitura não são desenvolvidos nos alunos. Como a escola tem-se posicionado para solucionar essa questão? Como a leitura está sendo trabalhada no ambiente escolar?

Uma prática comum em nossas escolas são atividades de leituras por meio de trabalhos de interpretação de textos, os quais são descontextualizados, pobres de sentido. O ensino da língua dá-se de maneira fragmentada e pouco estimulante, sem nenhum significado profundo para os alunos. Buscando mudar esse cenário, o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) deu um enfoque especial ao trabalho com texto em sala de aula, evidenciando a sua importância, suscitando o desenvolvimento de um novo trabalho com gêneros textuais.

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária, são as práticas comunicativas do nosso cotidiano. Não são fruto de invenções individuais, mas formas textuais construídas e maturadas historicamente e socialmente.

O estudo dos gêneros textuais na sala de aula é uma oportunidade de trabalhar a língua de maneira significativa, inserida no seu uso no cotidiano. De acordo com Bronckart (1999 apud MARCUSCHI, 2002, p. 103), “a apropriação de gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Para Bakhtin (1992), é inconcebível comunicar-se verbalmente sem o intermédio de algum gênero, assim como é improvável comunicar-se verbalmente a não ser por algum texto. Sendo assim, não há possibilidade de tratar os gêneros textuais independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, pois os gêneros textuais constituem-se como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, compondo-o de algum modo.

A alternativa mais eficaz para trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula é envolver os alunos em situação concreta de uso da língua, de forma que, criativa, consciente e criticamente, eles possam escolher meios mais adequados para os fins que desejam alcançar.

O professor como mediador deve construir um currículo que valorize tanto a função social do texto como a sua forma e possibilitar que os alunos aproximem-se das situações originais de produções de textos não escolares; ao proporcionar que eles compreendam cada gênero textual, permitirá que os alunos aprendam a dinâmica da linguagem em si, as suas peculiaridades, de maneira





crítica, associando-a a relações sociais que a envolvem, o que facilitará o domínio dos gêneros.

Assim, a abordagem dos gêneros textuais na escola não pode ocorrer tomando-os apenas com o objetivo de ensino-aprendizagem, mas principalmente como exercício das práticas individuais e sociais.

Gêneros da narrativa

O conto caracteriza-se por ser um relato não muito longo de fatos fictícios em prosa. Sua estrutura inicia-se apresentando um estado de equilíbrio, logo depois é seguido de vários episódios, com a interferência de um conflito, culminando com a resolução desse conflito.

Durante muitas épocas, os povos antigos cultivaram seus contos por meio de narrativas fantásticas. Entretanto, diante das mudanças ocorridas na vida política, econômica, social e cultural dos povos, foram surgindo novas modalidades de contos.

Uma dessas modalidades são os contos populares, gênero literário de tradição oral antiga que vem ganhando espaço a cada geração ente os demais gêneros literários. Dentre eles, os mais conhecidos estão: os contos de fada, as fábulas, os mitos e as lendas.

Os contos de fada, também conhecidos como “contos de encantamento” ou “contos maravilhosos”, trazem na sua história o clima de “Era uma vez...”, apresentando um mundo de fantasia para a criança. Esses contos nasceram da oralidade e da criatividade de muitas pessoas cujas ideias e imaginação contribuíram e vem contribuindo para ampliar o campo da literatura oral.

Segundo a Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (SALVADOR, 2007), são características dos contos de fada: misturar realidade e fantasia, atualizando e atribuindo novas interpretações às questões universais, como a dicotomia entre o bem e o mal, a riqueza e a pobreza, o belo e o feio; abranger algum tipo de magia, encantamento; não definir o tempo, é o tempo do “Era uma vez...”; não atribuir, geralmente, nomes aos personagens; e relacionar a moral da história com normas de comportamento que visam a regular as relações entre os indivíduos.

As fábulas são conhecidas como contos que têm quase sempre animais como personagens, deixando no final de cada história uma lição de moral. Acreditava-se que eram necessárias alegria e distração na história dos animais, que possuíam características humanas, para que a moral fosse assimilada.

Diferente das fábulas e dos contos populares, os mitos caracterizam-se por se utilizarem de simbologias, personagens sobrenaturais, como deuses e heróis, misturados a fatos reais, características humanas e pessoas que existiram. É por meio desses personagens sobrenaturais que o mito procura explicar as origens do mundo e do homem.





Para Carrijo (2009), “o mito, portanto, é uma ‘primeira fala sobre o mundo’, uma primeira atribuição de sentido, sobre a qual a imaginação exerce grande papel, e cuja função principal não é explicar a realidade, mas acomodar o homem ao mundo”.

As lendas são narrativas antigas que se perpetuam por meio da oralidade. Elas caracterizam-se por narrar acontecimentos em que o imaginário e o maravilhoso superam o histórico e o verdadeiro.

Os gêneros da narrativa são profícuos instrumentos de ensino que contribuem para o aprendizado de prática de leitura, de produção e compreensão textual e na formação de alunos leitores.

Contos populares e formação de leitores

A leitura é uma ferramenta de transformação social do indivíduo. A mediação do professor entre o mundo da leitura e a criança será determinante na formação do gosto ou aversão à leitura. Contudo a leitura no ambiente escolar é mecânica, pragmática e desinteressante para o aluno, pois ele não se percebe como sujeito ativo, que pode descobrir o prazer da leitura pela multiplicidade de sentidos.

O professor não tem conseguido suscitar o gosto pela leitura, pois normalmente ela é tratada somente para o estudo da gramática normativa e não desperta o prazer pelo ato de ler. Os contos populares possibilitam a inserção dos alunos no mundo da leitura prazerosa e lúdica, que estimula a imaginação e a criatividade infantil.

Os contos são histórias do imaginário popular que são transmitidos oralmente ou por escrito, ao longo dos séculos, sofrendo alterações. Eles podem ser recontados com as suas próprias palavras, mas não perdem o seu sentido. É por isso que os contos populares são considerados tão ricos e multifacetados.

Os contos apresentam uma moral diferente da que estamos acostumados (Azevedo, 2007, p.182):

Estamos acostumados e condicionados a pensar na moral como um acervo de princípios abstratos, gerais e universais de comportamento que deve ser respeitado por todos seja qual for a situação: não mentir, não roubar, não matar, valorizar a busca da justiça, da imparcialidade, da impessoalidade, da isonomia, da isenção e da neutralidade.

A moral dos contos segue outros modelos. Podemos dizer que ela não está ligada a princípios abstratos e universais, que pode ser considerada uma moral relativa e flexível. Com isso, a despeito de apresentarem uma moral possivelmente condenável, os contos põem em questão assuntos e





conflitos humanos muito interessantes.

O conto, como vimos, tem um caráter narrativo e mesmo em suas versões mais contemporâneas, feitas por escrito, continua marcado pela narrativa oral, mantendo a ideia de que há uma voz que narra e um ouvinte. Isso destaca o princípio dialógico de uma narrativa: um eu que se dirige a outro.

Segundo Azevedo (2007, p. 186),

[...] há textos escritos marcados pela cultura escrita e textos escritos marcados pela cultura oral. Esses últimos tentam sempre recuperar a situação do orador diante de uma platéia, o discurso falado no contato face-a-face. Textos assim, claros, diretos, concisos e dependentes da platéia (do leitor), são exatamente aqueles utilizados pelo escritor de contos populares.

Os contos populares são narrativas que pretendem contar uma história de interesse geral, que aborde temas de identificação imediata, por meio de uma linguagem familiar e acessível. A construção narrativa ajuda a estruturar e tornar compreensível a experiência de vida baseada na relação dialógica com o outro. E é isso que dá característica central aos contos populares.

Dessa forma, compreendemos a importância de incluir os contos populares na prática pedagógica. Na medida em que o aluno tem a possibilidade de perceber que existem textos narrativos e textos não-narrativos e que existem textos marcados pela cultura escrita e textos marcados pela cultura oral, ele tem oportunidade de conhecer a literatura, ter experiências interessantes com ela e posicionar-se diante dela.

Além disso, os contos populares abordam temas interessantes, que abrem espaço para a interpretação da experiência de vida. Não obstante apresentarem ficções em suas narrativas e abordarem aspectos de magia e encantamento, os contos populares tratam da vida concreta e criam a possibilidade de uma especulação sobre ela.

Por meio dos contos populares temos a possibilidade de pensar em temas que dizem respeito à condição humana vital e concreta, como as buscas do homem, seus conflitos, seus paradoxos, suas transgressões e suas ambiguidades.

Todas essas possibilidades abertas pelos contos populares podem contribuir para a formação do leitor. Tramas intrigantes, questões que envolvem a vida concreta dão entusiasmo à leitura e podem contribuir para a formação de novos leitores. Os contos populares podem ser mobilizadores de discussões instigantes, que estimulam leitores que possivelmente serão indicadores de textos a outros leitores, formando alunos que não se limitam a decodificar palavras, mas que também sabem



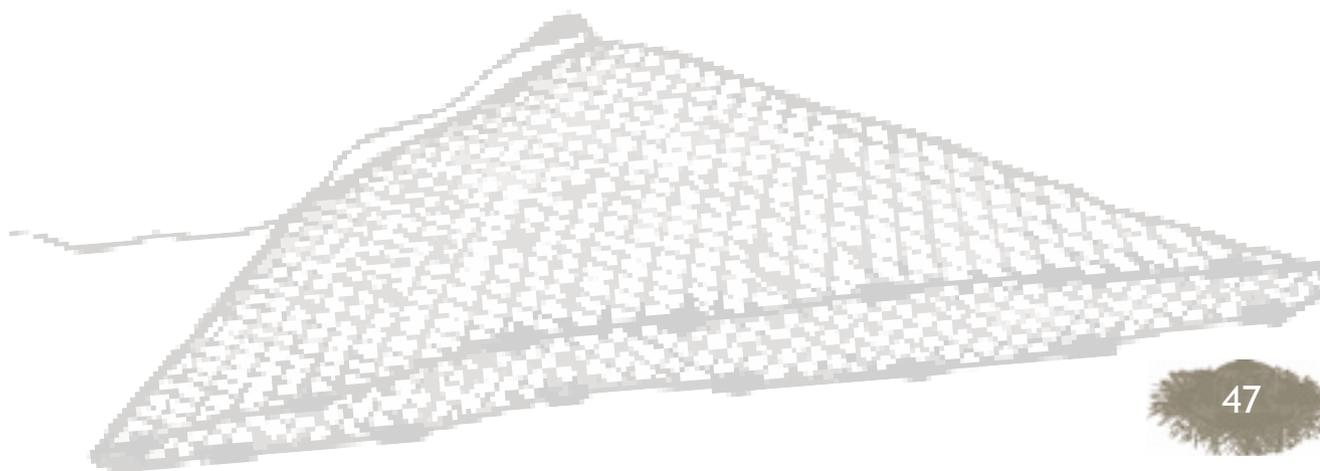


ler o mundo e atuar criticamente no meio em que estão inseridos.

Considerações finais

Conhecer os gêneros textuais constitui-se objetivo pedagógico central para a formação de leitores. Dentro desse grupo, os contos populares mereceram destaque neste artigo, pelas características de sua narrativa e por suas temáticas. Eles abordam a vida concreta, criando a possibilidade de uma reflexão sobre ela, além de ser uma narrativa que se expressa por meio de uma linguagem familiar e acessível.

A compreensão de que os contos populares são textos que possibilitam uma interpretação sobre as experiências da vida nos faz indicá-los como textos importantes para mediar a formação de leitores.





REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Conto popular, literatura e formação de leitores. **Revista Releitura**, Belo Horizonte. n. 21, p. 79-187, abr. 2007. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo13Contos.htm#_ftn1>. Acesso em: 10 fev. 2010.

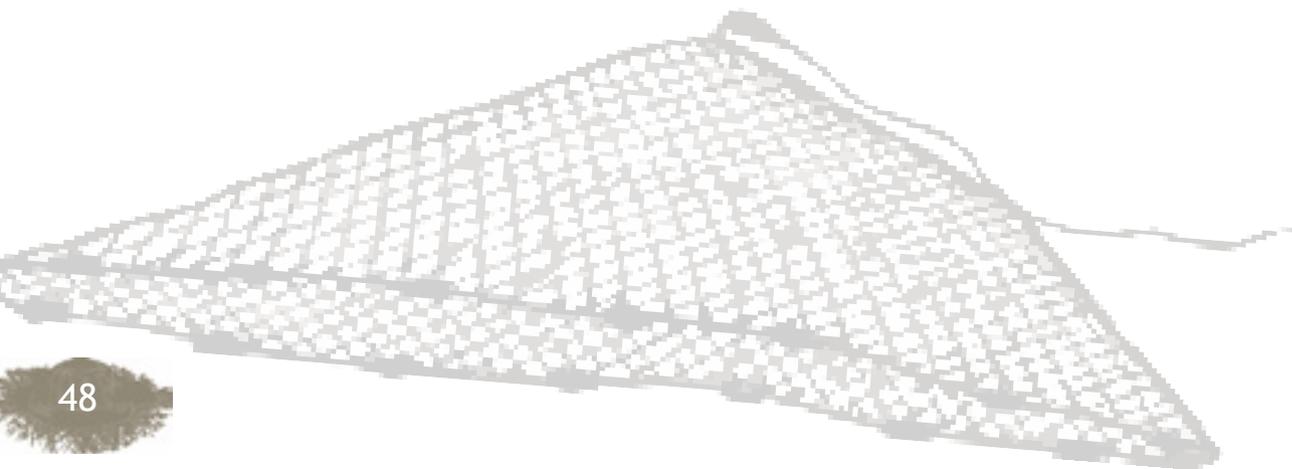
BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF, 1997.

CARRIJO, Simone Soares. **Aventurando-se com os contos populares**. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/755/401>>. Acesso em: 28 jun. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP). **Contos: clássicos/mitológicos/ modernos – Educação Infantil/Ciclos de Aprendizagem I e II/EJA**. Salvador, 2007.





REDESCOBRINDO OS GÊNEROS TEXTUAIS POPULARES COMO ALTERNATIVA PARA A APRENDIZAGEM, COM DESTAQUE ÀS PARLENDAS

Aline Souza dos Santos^{9*}

Amanda Batista^{10**}

Fabiane Silva^{11***}

RESUMO

Este artigo tem como uma de suas finalidades apresentar alguns elementos fundamentais da Educação mediante pesquisas bibliográficas, observação da prática pedagógica e estudos em sala de aula, com destaque para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Alguns aspectos didáticos vivenciados serão criticados para melhoria, e outros, que precisam levar o leitor à reflexão sobre a escola atual, como a prática de alguns conteúdos a serem trabalhados por professores nas séries iniciais. Para isso cita o atual ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Será mencionada a questão da formação docente e metodologias aplicadas para o melhor desempenho do aluno nas práticas de leitura. O artigo analisa também a cultura popular e a cultura nas escolas, que deve valorizar o conhecimento prévio dos alunos e suas diferenças. Apresenta, ainda, a importância de trabalhar os gêneros textuais em sala de aula. Menciona as parlandas como sugestão de gênero, além de uma abordagem com proposta de trabalho com elementos do folclore brasileiro. Com isso, este artigo mostra o quão fundamental é discutir questões centrais relativas aos processos de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa com base nos gêneros textuais populares.

Palavras- chaves: Educação. Formação docente. Gêneros populares. Parlandas.

Introdução

O estudo dos gêneros textuais na escola parte de uma nova concepção de língua portuguesa

9 * Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). aline_lucia007@hotmail.com.

10 ** Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). mandypenalva@hotmail.com.

11 *** Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). fabiane.fps@gmail.com.





interligada por conceitos como o de alfabetização e letramento, tornando-os fenômenos intrincados, que dizem respeito ao próprio papel da escola em nossa sociedade.

No atual contexto, a Educação assume uma grande importância por ser uma instituição responsável por passar todo o conhecimento adquirido pela humanidade, ao longo dos tempos, às novas gerações, a fim de instrumentalizá-las para conquistas inovadoras, sempre tendo em vista o exercício da cidadania.

Dessa forma, são colocadas no currículo escolar disciplinas como História, Geografia e Ciências para auxiliarem o aluno no entendimento do mundo no qual está inserido, bem como compreender as relações humanas definidas com base no tempo, na ocupação do espaço, no seu envolvimento com seu meio natural e nas possíveis transformações para o atendimento das necessidades individuais ou do grupo e, assim, compreender os rumos tomados pela humanidade. Todavia, esses alvos só seriam alcançados pela mediação da linguagem, pois por meio dela é organizado o pensamento em um processo dialógico entre o sujeito e sua comunidade.

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades e competências do aluno, promovendo situações reais em que ele necessite se comunicar, discutindo quais seriam os melhores caminhos a fim de alcançar os seus objetivos. Contudo, não tem feito isso de uma maneira atrativa e compreensível, pois tem dado pouca ênfase ao uso social desses textos, os quais não são usados em sua complexidade, apenas em seus aspectos gramaticais.

Por isso existe a necessidade de um aprofundamento sobre o assunto, destacando sua dimensão histórica e cultural; buscar alternativas para que o aluno sinta-se inserido nesse processo, por ser um ator histórico e já trazer, antes de ingressar na escola, uma vivência que ao longo dos tempos tem sido desprezada como ferramenta para promoção da autoestima, sendo possível, desta maneira, o aprendizado e a autonomia.

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Quando se fala no ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental os principais problemas apontam para as dificuldades enfrentadas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em seus diferentes momentos da trajetória escolar: da alfabetização às séries finais do Ensino Fundamental. Em diferentes momentos de nossas observações nas instituições de ensino, afirmações e questionamentos sobre o que sabem e o que devem saber os alunos em relação à Língua Portuguesa, especificamente em relação à leitura e à escrita, são frequentes em indagações como estas: “Ele não sabe escrever. Como chegou até aqui nestas condições? Nem consegue ler!” Ou ainda: “Isto é problema de alfabetização. Já tinha de ter





sido resolvido. O que acontece que esses meninos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber nada? Como resolver um problema que já deveria ter sido solucionado?”

Estamos também nos referindo a estudantes que, de alguma maneira, interagem constantemente com essa e tantas outras formas de expressão, e que são acompanhados por professores e professoras defensores de concepções pedagógicas diversas, variando das posturas mais tradicionais até as mais construtivistas. São alunos que, teoricamente, deveriam concluir o Ensino Fundamental escrevendo com fluência. O que está acontecendo com o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas?

Assim, pensar coletivamente sobre essas questões permite compreender os impasses, as desconstruções necessárias e as perspectivas de trabalho com a Língua Portuguesa em todo o Ensino Fundamental, sabendo que os alunos apropriam-se dos conteúdos transformando-os em saberes próprios, mediados pela interação com o outro, e que os conhecimentos que os professores possuem e a forma como os expressam nas práticas pedagógicas geram consequências identificáveis na aprendizagem dos alunos.

Formação docente e práticas de leitura

Uma pesquisa recente sobre o nível de educação brasileira baseada na análise de um dos elementos fundamentais para este processo, o docente, revela que sua relação com o conhecimento é tênue e similar ao saber de quando ele era aluno.

Essa constatação é preocupante e acaba alertando para um grave problema: continuamos a viver uma forma de tecnicismo disfarçada. Investimos em Educação cerca de 5% do PIB brasileiro, mas não parecemos saber muito bem aquilo que se quer. Então compra-se livros, cadernos e outros materiais escolares, incluindo manuais para o professor sob a forma de revistas, como se isto fosse o suficiente para resolver esses embates.

Desse modo, é válido citar os quatros pilares da Educação do século XXI (UNESCO, 1999): aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a fazer, reafirmados pela Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996) quando propõe um ensino voltado à plenitude de desenvolvimento do sujeito para o exercício da cidadania e do trabalho.

O ingresso nessa nova concepção de Educação começa com a transferência de algo que antes se dava “de fora para dentro”, primeiro inserindo-se no mundo da escrita e leitura para depois ter um lugar na sociedade. Atualmente, desenvolve-se esse processo de “dentro para fora”. Paulo Freire diz que, “Na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da ‘leitura’ de mundo” (FREIRE,



1978, p. 68).

É claro que essa premissa não deve valer-se de teorias importadas, as quais não têm relação com a educação brasileira, mas por meio de ensino, pesquisa e extensão na universidade, utilizando-se dos dados de pesquisa para ver se realmente está dando certo ou não e propor inovações, vencendo alguns mitos sobre a Língua Portuguesa e o incentivo ao hábito da leitura por parte do professor.

Contudo, é necessário ajuda de alguém mais experiente, o professor, para mediar esse processo. Por isso cabe a ele ter um conhecimento amplo sobre o assunto, ou até mesmo admitir suas dificuldades e procurar livros ou cursos que o ajudem na apreensão desse conteúdo, para que fique menos inseguro quando tiver que fazer essa mediação didática.

Cultura popular X Cultura escolar

Pensar nas práticas de leitura e escrita de um determinado indivíduo equivale a refletir sobre o grupo social do qual ele faz parte, e como é ressignificado esse acúmulo de experiências não só suas, mas de gerações anteriores em suas ações. E também analisar a necessidade insaciável do ser humano de descobrir coisas e inventar modos diferentes de ser e de estar no mundo.

A cultura assume um papel importante como recurso ideológico por ser mantenedora da ordem na sociedade. Parafraseando Foucault (2004), a disciplina também é umas das maneiras de manifestação da cultura, sem a qual a sociedade seria como corpos dispersos, sem utilidade, que se autodestruiriam em um só corpo, formado por unidades minúsculas com objetivos comuns estabelecidos justamente pela criação de um sentimento que as farão diferentes dos demais apenas por algumas características aprendidas, como língua, costumes, leis, moral ou arte.

Segundo Hall (1999, p. 12), “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado: composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. A importância da escola está em ampliar esse convívio social a um grupo de alunos sob a direção de uma professora que vai oferecer um novo olhar sobre aquilo que o aluno já conhece, sabendo que a linguagem como forma de poder precisa ser de domínio de todos, acabando com aquela visão do ensino de português por meio da análise morfosintática do texto.

A cultura escolar é uma premissa para se ingressar na sociedade. Contudo, essa sociedade é composta basicamente pelo povo e, como retrata Freire (1999), existem duas dimensões a serem analisadas por meio da prática escolar: a teórica e a prática, não sendo fenômenos separados, mas complementares.



Gêneros textuais na sala de aula

Durante muito tempo o espaço do texto ficou relegado ao trabalho com análise linguística; o ensino tradicional tomava como unidade de estudo a estrutura da oração e do período. A partir da década de 1980, opondo-se a essa maneira de ensino da Língua Portuguesa, começam a despontar propostas de trabalho que tomam o texto como unidade de estudo essencial. E com o reflexo das contribuições da Linguística Textual, da Teoria dos Gêneros, da Sociolinguística e da Análise do Discurso passou-se a ver o texto como unidade básica da interação verbal.

Com base no conceito de gênero textual apresentado por Bakhtin (2003), vemos que eles são formas relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais estão inseridos. É por essa dependência com relação ao contexto que eles são historicamente variáveis. Assim, a imensa diversidade de gêneros é que forma a língua.

Marcuschi (2002, p. 35) considera o trabalho com gêneros textuais “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. Para esse autor, “nada do que fizermos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero.”

Bazerman (2005) argumenta que a familiarização com os gêneros e registros correspondentes aos sistemas de que as pessoas participam permite que o indivíduo, de alguma forma, compreenda a complexidade das interações e equacione seus atos comunicativos em relação às ações comunicativas de muitas outras pessoas. Diante de tal situação, pode-se argumentar que o trabalho com gêneros propicia aos alunos um envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem, de maneira que possam escolher meios adequados aos fins que se almeja alcançar na produção de gêneros.

Nessa perspectiva, o uso de gêneros textuais como ferramentas norteadoras de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa possibilita aos professores levarem para a sala de aula não só atividades gramaticais com a língua e a linguagem por si mesmas, mas como meios de desvelar os valores e ideologias que estão subjacentes às diferentes práticas sociais.

Logo, não só o professor de Língua Portuguesa, mas todo o corpo docente deve ser responsável pela trajetória de sucessos e insucessos que acompanha a formação do alunado. Se nosso objetivo enquanto educadores é promover o processo de ensino-aprendizagem, devemos perceber que a linguagem é o meio pelo qual nossa ação se concretiza, por isso devemos essencialmente desenvolvê-la. Dessa forma, se compreendemos o texto como a unidade básica da linguagem verbal, devemos utilizá-lo como instrumento em nossas aulas e torná-lo mais presente no cotidiano escolar dos alunos, trazendo para o contexto educacional os diversos gêneros textuais





disponíveis na sociedade. Quanto a isso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais afirma-se que:

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (BRASIL, 1997, p. 30).

Parlendas

Diante das propostas já apresentadas, é importante especificar um determinado elemento da cultura brasileira a fim de conhecer a riqueza de seu conteúdo cultural. As parlendas trazem em seu conteúdo justamente essa característica dos costumes, atitudes e crenças de um determinado lugar, deixando evidentes valores dos povos em uma tradição da memória oral, contada de pais para filhos, que seguem ensinando também aos seus filhos.

Das parlendas entende-se por manifestações orais da cultura popular que são ditas ou recitadas numa fala ritmada, sem música e direcionadas a ensinar, promover momentos de brincadeiras. Na atualidade, podem-se perceber algumas parlendas já cantadas, embora seja uma fuga da sua tradição, pois elas não têm música na sua composição. A questão é que de uma forma lúdica modificaram a maneira de apresentar tal elemento, porém, tornando-o mais popular e atrativo.

Iremos considerar neste artigo as três classificações das parlendas: brinco, mnemonias e parlendas propriamente ditas.

Por brincos, como apresenta Melo (1985), chamamos, portanto, esses primeiros e ingênuos mimos infantis, agradinhos de pais e mães, carinhosos, entretendo o bebê que está sem sono ou que acordou. Vejamos alguns exemplos conhecidos no Rio Grande do Norte e outros locais:

“Marra-marra,/ Carneirinho./ Marra-marra,/ Carneirinho”

“Ca-va-li-nho-./ Ca-va-li-nho,/ Ca-va-li-nho, etc.”

Esse último faz parte de uma brincadeira simulada de um cavalo nas pernas de um adulto.

“Mão-mole,/ Mão-mole,/ Quem se ri há de apanhar.”





Adaptado, fica:

“Mão morta/ Mão morta/ Vai bater aquela porta”

“Pé-de-pilão,/ Carne seca com feijão;/ O ferreiro faz a forca,/ mas não faz o gavião.”

“Dedo mindinho,/ Seu vizinho,/ Maior de todos,/ Fura bolos,/ Cata piolhos”

“Cadê o bolinho que estava aqui?/ O rato comeu (responde-se)”

Esse último pode ter variação, como muitas outras parlendas, a depender da região na qual se utiliza. Por exemplo, Magalhães (1911 apud MELO, 1985, p. 43) anota uma versão do Pará, que em vez do rato, é um gato; tem-se por “toucinho” em outros locais, em vez de “bolinho”.

Já por mnemonias entenda-se parlendas de fundo educativo, com intenção de ensinar alguma coisa a alguém – por conseguinte às crianças. Esse ensino pode ser de números, nomes de pessoas, cidades ou dias da semana, como veremos adiante.

“Um, dois, feijão com arroz,/ Três, quatro, feijão no prato,/ Cinco, seis, feijão pra nós três,/ Sete, oito, feijão com biscoito, /Nove, dez, feijão com pastéis.”

Essa mesma parlenda, com destaque à aprendizagem dos numerais, tem variação a depender da região, como apresenta Cascudo (1945 apud MELO, 1985, p. 47), com mudança na parte “Cinco, seis, chegou minha vez”. Na publicação de Meireles (1943 apud MELO, 1985, p. 47), a mudança é outra: “5-6 cala a boca, Português;/ 7-8 vá comer biscoito;/ 9-10 vá lavar os pés/ na cachoeira nº 10/ pra ganha 500 réis.”

Encontra-se, inclusive, em versão internacional, por Yoffie (1947 apud MELO, 1985, p. 48): “One, two; Button my shoe [...]”

A respeito das parlendas propriamente ditas, elas são uma espécie de brincadeira feita entre crianças, que dão início envolvendo pegadinhas e risos entre elas.

Uma simples frase de humor:

“Quem vai ao ar,/Perde o lugar”

Ou:





“Quem vai ao vento/perde o assento”

Ainda referente a Natal ou Salvador, na Bahia:

“Quem vai à Ribeira/Perde a cadeira”

Outras parlendas desenvolvidas quando criança, principalmente entre meninas, era descobrir o futuro marido:

“Rei,/Soldado,/Capitão,/Ladrão.”

Adaptado:

“Rei,/Capitão,/Soldado,/Ladrão,/menina bonita/do meu coração”

Podemos citar a tão conhecida parlenda do dias da semana; veremos a versão de João Ribeiro (apud Melo, 1985):

“Amanhã é domingo/Pé de cachimbo/A areia é fina/ Deu no sino/O sino é de ouro/Deu na torre;/A torre é de prata/Deu na mata/A mata é valente/Deu no tenente;/O tenente é mofino/ Deu no menino;/O menino é tolo/Deu um tapa-olho”

Das poucas parlendas expostas, podemos verificar seu cunho de humor e característica para ser trabalhada com o público infantil. Deve ser trabalhadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e exploradas como propostas de atividades, pois além da valorização à cultura é possível trabalhar com outras disciplinas.

Uma nova proposta envolvendo elementos do folclore brasileiro

Depois de analisado o ensino nas escolas e a formação do professor em Língua Portuguesa, pode-se ressaltar a importância de trabalhar os gêneros populares com base em uma proposta envolvente, na qual os alunos sejam o alvo a ser alcançado ao entenderem os conteúdos e o professor concretize os objetivos pré-estabelecidos.



As questões populares estão ultimamente valorizadas e levantadas nas propostas de atividades utilizadas pelas escolas.

Desde os tempos antigos, por volta da Idade Média, as cenas da vida do cotidiano eram contadas por meio de crônicas narradas pelos cronistas e passadas de geração a geração por relatos das famosas tradições orais: fatos agradáveis, cômicos, pitorescos, cenas do ambiente urbano.

Bosi (2003, p. 15), defendendo seu ponto de vista, coloca de forma positiva e negativa essas memórias, e relata:

A memória oral é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano. Mas, ela sempre corre o risco de cair numa 'ideologização' da história do cotidiano, como se esta fosse o avesso oculto da história política hegemônica.

Os relatos orais têm evidências da história de um povo, uma memória passada no coletivo, envolvendo sentimentos bons ou ruins: revolta, luta, ideias dos dominantes ou da "massa sofredora" ou até mesmo valores e costumes que identificam expressamente uma determinada região.

A tradição oral precisa ser transmitida em sala de aula. O folclore brasileiro pode ser valorizado nas músicas, nas cantigas de roda, no cordel, parlendas e contos, além dos temas sobre a cultura negra e indígena. Cabe ao professor, trabalhar com a escola – a coordenação especificamente – uma abordagem diferenciada na apresentação dos gêneros populares. Muitas vezes esses gêneros são apenas apresentados em sala de aula, sem interferência alguma do aluno nas atividades e debates ou atividades criativas. Em se tratando disso, pode-se lembrar de uma citação de Lobato (1956 apud LAJOLO; ZIBERMAN, 1991, p. 75):

Anda mamãe iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano de passar oito meses na escola. Aqui só passo quatro [...]

É justamente a situação de repensar os planos de aula e atividades envolvendo os gêneros que o aprender deve estar condicionado à realidade do educando. Algumas parlendas possuem um caráter educativo, além de serem lúdicas e de valorizarem a cultura. Pode-se aprender a contar os números, familiarizar-se com as palavras, sendo indicadas às crianças do 1º ano, que estão no processo de leitura.





Amaral (1983), ao expandir seus relatos a respeito do folclore, sugere aproveitar os livros e peças de teatro para difundir e conservar a cultura brasileira. Pode-se trabalhar por meio de quadrinhas, parlendas, trava-língua, jogos e histórias.

Ao apresentar os contos e parlendas, a professora poderá utilizar-se do diálogo na classe, numa espécie de debate com os alunos, no qual será observado seu conhecimento prévio em relação às parlendas, se seus familiares já apresentaram esse gênero e, por meio de entrevistas com eles, analisar como conheceram tais parlendas, se foram passadas de pais para filhos e assim por diante. A amostra pode ser acompanhada de um vídeo, com aparelho de som, CD cantado ou cartazes com exemplos dos gêneros já citados em aulas anteriores. Dessa maneira, será proposto para a sala um momento de ludicidade e recreação. Segundo Amaral (1983), entende-se por recreação tudo quanto diverte e entretém o ser humano, e que envolve a sua ativa participação. Ainda apresenta uma ideia que ocorre fora da sala, num simples exemplo da cadeira de balanço, quando a mãe brinca com o filho, ainda bebê, impelindo-o para diante e para trás dizendo: “Bão/bala/Senhor capitão/Em terra de mouro/Morreu meu irmão/Cozido e assado/No meu caldeirão”.

Nesse simples momento de brincadeira de mãe e filho é passada essa tradição folclórica por meio da oralidade.

Considerações finais

Este estudo mostrou a importância de discutir questões centrais relativas aos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com a ótica da teoria dos gêneros textuais. Os gêneros são entendidos como ações comunicativas sociais, em outras palavras, instrumentos variáveis e fundamentais para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ao entender a linguagem como prática social, os PCNs contemplam o objetivo primordial da Educação: formar indivíduos que desenvolvam o exercício da cidadania, isto é, tornem-se aptos a atuar de forma crítica e produtiva na sociedade, transformando-a continuamente por meio de suas ações verbais. Esse entendimento pôde ser obtido apoiado no entrelace entre a teoria dos gêneros textuais e os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

Sendo assim, por proporem o trabalho com textos pelo viés dos gêneros textuais, os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental trazem propostas em que se ressalta o esforço para a promoção da reflexão e de sua transposição para o contexto educacional de ensino de língua materna por meio do estudo de variados gêneros.

Entretanto, para que as premissas apresentadas nos PCNs e na teoria dos gêneros textuais efetivem-se no contexto educacional, é de suma importância que as discussões e as pesquisas

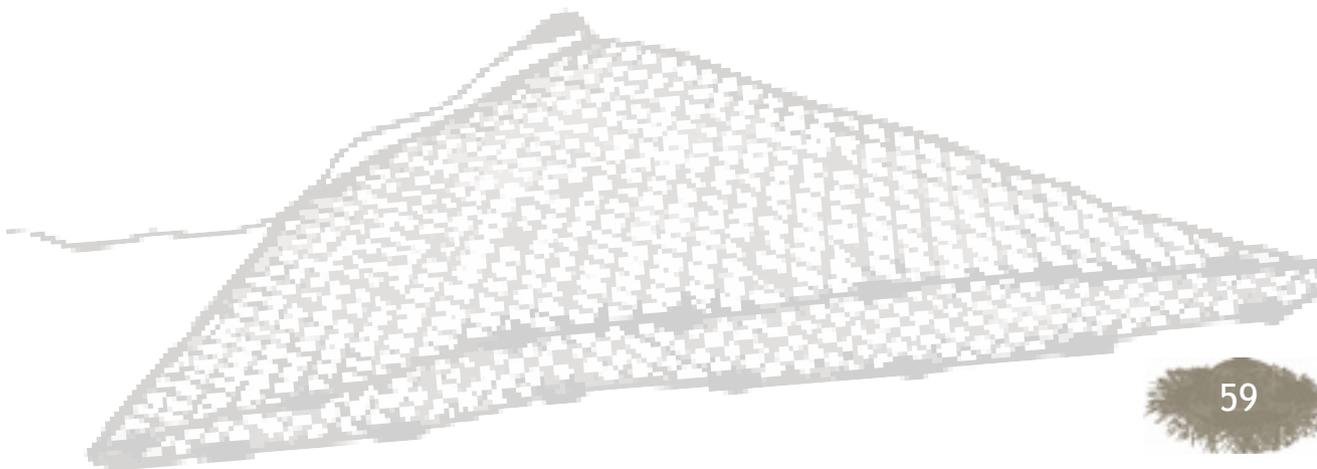




desenvolvidas na esfera de Ensino Superior alcancem as salas de aula, a fim de que os professores mantenham-se em permanente aperfeiçoamento. Dessa forma, os educadores poderão ficar familiarizados e até mesmo aptos a aplicarem as sugestões para o ensino apontadas neste artigo, bem como a referida teoria para edificar uma educação de qualidade, que aborde textos originais e explore a criticidade dos estudantes.

Outro aspecto necessário para a efetivação desses projetos na sala de aula é o apoio do governo, que deve criar políticas públicas que viabilizem a aplicação das sugestões propostas nos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental por meio de investimentos em infraestrutura, aperfeiçoamento dos professores e, principalmente, na valorização do trabalho dos docentes da Educação Básica, pressupondo que essa fase do letramento é a base para o que será desenvolvido nos estudos subsequentes, tanto no Ensino Médio quanto em cursos técnicos e na Universidade.

Por fim, ao término deste estudo cabe ressaltar a importância de usar a teoria dos gêneros textuais como orientação de trabalho, assim como tema de discussões em contextos de Ensino Superior, mas, principalmente, em ambientes de ensino escolar, motivando esses profissionais a refletirem e inovarem suas práticas didáticas, de tal forma que possam aprimorar suas posturas pedagógicas em relação aos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.





REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Lucia. **Criança é criança**: literatura infantil e seus problemas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. Coleção o Mundo Hoje, v. 22. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

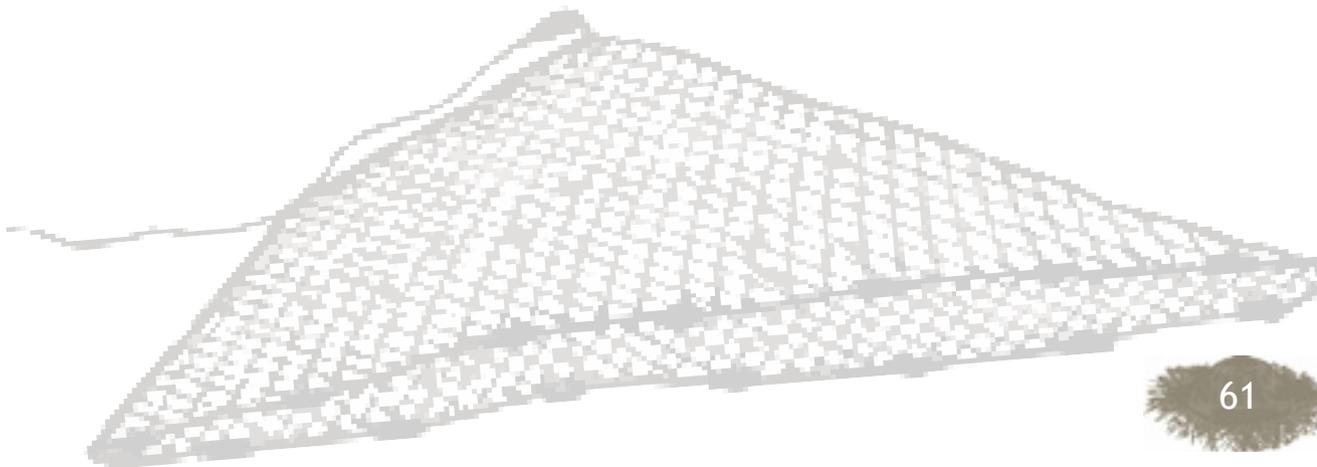




MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MELO, Veríssimo de. **Folclore infantil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Unesco/MEC/Cortez, 1999.
Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/pages.php?recid=22>>. Acesso em: 11 fev. 2010.





A DICOTOMIA NA ESCOLHA DA PRÁTICA DE ENSINO: O (A) PROFESSOR (A) E A SUA TOGA / O (A) PROFESSOR (A) E O SEU CHAPÉU DE GUIZOS

Ana Paula Nascimento^{12□}
Dayane Tosta^{13**}
Jonatan Amorim^{14***}

RESUMO

Com este artigo pretendemos discutir a dicotomia riso e sério, representada aqui pela imagem de um (a) professor (a) com um chapéu de guizos e outro (a) com uma toga. Intentamos reconhecer a diferença entre ambos e compreender o que a escolha de cada um representa. Todo esse empenho tem o objetivo de construir uma crítica ao pensamento dicotômico que concebe o sério superior ao risível. Com isso não buscamos defender o riso em detrimento do sério, pois estaríamos apenas aderindo à posição contrária; antes, argumentamos em favor de um modo possível de enxergar a relação educador-educando, que não reivindica “absolutizar-se” por medo de transformar-se em dogma. Estaremos nos referindo de forma crítica à prática educativa tradicional e ao paradigma dicotômico de concepção da realidade, concluindo que esses não são os únicos modos possíveis, mas sem determiná-los como irracionais e não-verdadeiros. Nossas principais fontes teóricas foram Larossa, Bahktin e Nancy Mangabeira.

Palavras-chave: Dicotomia. Educação. Riso. Sério.

Introdução

E, então nos sentimos inseguros, e não sabemos o que ensinar, e não sabemos com que cara nos apresentar na sala de aula e com que palavras nos dirigir a nossos alunos, e já começamos a duvidar que tenhamos cara, ao menos essa cara solene e bastante dura que costumam ter os educadores quando falam em nome da verdade, e já inclusive duvidamos que tenhamos palavras, ao menos essas palavras seguras e asseguradas que pronunciam os educadores quando falam em nome da realidade, e já começamos a duvidar também

12 □ Graduanda do 7º semestre de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus I). anap.nascimento.silva@gmail.com.

13 ** Graduanda do 7º semestre de Pedagogia (UNEB – Campus I). daydadonai@hotmail.com.

14 *** Graduando do 7º semestre de Pedagogia (UNEB – Campus I). jonatanamorim@yahoo.com.br.



que nossos alunos sejam reais e verdadeiramente nossos. E agora? (LAROSSA, 2006, p.164).

Toda prática educativa pressupõe uma escolha de paradigma. Ao entrar na sala de aula, o (a) professor (a) carrega um arcabouço de referencial teórico e prático que norteia a sua ação. Mesmo inconsciente ele está sendo guiado por algum modelo que o define enquanto profissional; são as escolhas do (a) professor (a) que vão orientar o caminho que ele (a) irá seguir. Todavia, antes de considerar esse caminho é importante entender o sentido do termo escolha: ele denota a opção de *um* em detrimento de *outro* – escolho isso e não aquilo. Visto desse modo, o termo é instrumento de uma ação que faz um corte na nossa apreensão da realidade. A escolha, nessa perspectiva, move a dicotomia. O caminho escolhido é a negação de outro caminho.

Essa concepção nos remete e nos obriga a falar da dicotomia, antes mesmo de nos debruçarmos sobre o delineamento teórico e prático que rege a ação docente, construído ainda na sua formação acadêmica. Tal ideia induz a admitir o fato de que fomos educados desde cedo numa tendência dual de realidade, estabelecendo as coisas numa relação dicotômica, de modo que a oposição parece ser tão evidente que se torna estranho questionar a supremacia da razão em relação à loucura, por exemplo. Segundo Unger (1991), essa concepção é fruto da tradição ocidental; em virtude dela somos inclinados a caminhar pela trilha dicotômica, considerando tudo como bom ou ruim, sério ou engraçado, bonito ou feio, tornando nossos juízos limitados a uma lógica binária e nossa imaginação reduzida a um movimento pendular. E se decidíssemos pela loucura, aquela da visão avessa ao que é dado? E se decidíssemos pelo riso, dar aula com um nariz de palhaço, ou com o chapéu de guizos¹⁵ da ilustração de Larossa?¹⁶ O que faz com que o (a) professor (a) decida abandonar a capa de detentor (a) do saber (toga)¹⁷ e optar por um ornamento festivo de um palhaço ou de um bobo? Que espécie de escolha é essa? Em que referencial se apoia?

O sério e o riso no espaço movediço da verdade

A diferença entre uma toga e um chapéu de guizos diz respeito a uma diferença de escolha, a escolha de ser *normal* ou *anormal*. Mas o que é diferença? O que é diferente? Permitam-nos começar pelo óbvio,

15 O chapéu de guizos é um ornamento usado por pessoas ou palhaços em alguma festividade.

16 Larossa (2006) apresenta um texto fazendo referência à imagem de um professor com uma Toga ou com um chapéu de guizos; essa imagem será utilizada durante todo o texto.

17 Toga significa um traje preto usado por magistrados em ocasião especial; o seu uso reivindica respeito e autoridade.





com o intuito de alcançar alguma clareza a respeito da distinção entre diferença e diferente. O sentido da palavra diferença perpassa pelo caráter que distingue um ser do outro, e o diferente é aquilo que não é igual. Numa conclusão provisória e certamente simplificadora, a despeito de constituirmos uma única raça, somos diferentes porque temos especificidades, dessemelhanças, distinções. Dito isso, caracterizemos com base na possibilidade de pensar a diferença da escolha entre a toga e o chapéu de guizos, marcando a oposição entre o sério, dogmático e o risível, desafiador.

É duvidoso que um (a) professor (a) entre na sala de aula com um chapéu de guizos; é contrário à sua função histórica e socialmente construída de professor (a). Contudo, por ironia, entre o (a) professor (a) de toga e o (a) professor (a) com chapéu de guizos há uma igualdade: ambos escolheram exercer profissionalmente a atividade de ensino. Entretanto, as imagens desses (as) professores (as) são tão contraditórias que nossa visão dual não permite que os (as) enxerguemos como semelhantes. A dicotomia exige que tomemos um como certo e, necessariamente, o outro como errado, que afirmemos nossa ideia negando a ideia alheia.

Essa concepção corresponde a uma visão platônica da realidade, que pressupõe a existência de uma essência que não pode ser captada pelos sentidos, mas deve ser descoberta pela razão, pois os sentidos só revelam a aparência equivocada, e a razão deve descobrir a verdade da essência. Com isso em mente as pessoas determinam uma verdade e negam qualquer modo de pensamento que não se adéque a essa verdade. Um dos marcos que distinguem a filosofia moderna da contemporânea é a negação da noção de verdade. Em vez de verdades temos concepções razoáveis que não reivindicam o *status* de verdade. Podemos ter razões fortes para acreditar que seja adequado que um professor vista uma toga para entrar na sala de aula, mas não podemos negar outras possibilidades só por que elas não se encaixam em um modelo de verdade.

O uso da toga e o uso do chapéu de guizos marcam a oposição entre o sério e o riso. Tradicionalmente somos levados a considerar as coisas risíveis como não-sérias, e por isso inferiores. Essa concepção tem suas raízes na Antiguidade grega, quando Platão (1997) considera o riso como elemento de desordem e transgressão que afasta o homem da verdade da essência, pois não favorece o desenvolvimento da razão. Aristóteles (2004) fala de um riso comedido e considera a tragédia superior à comédia, pois na primeira a imitação é feita com base em aspectos nobres da vida, enquanto a segunda busca suas fontes nos aspectos torpes da vida. Na Idade Média, o riso tem caráter profano e diabólico. No livro *O Nome da Rosa*, Umberto Eco (2003) demonstra como o riso era considerado maléfico à relação do homem com o divino. O riso, nessa perspectiva, era algo proibido, relativo aos vícios e paixões que devem ser reprimidas. Nesse contexto, o riso se desenvolve como algo paralelo à vida oficial, como é possível perceber no trecho destacado de Bakhtin:

E foi graças a essa existência extra-oficial que a cultura do riso se distinguiu por seu radicalismo e sua liberdade excepcionais, por sua implacável lucidez. Ao proibir que o riso





tivesse acesso a qualquer domínio oficial da vida e das idéias a Idade Média lhe conferiu em compensação privilégios excepcionais de licença e impunidade fora desses limites: na praça pública, durante as festas, na literatura recreativa. E o riso medieval se beneficiou com isso ampla e profundamente. (BAKHTIN, 1987, p. 62).

A praça pública representava a quebra das relações hierárquicas, os opostos manifestavam-se de modo ambivalente, a realidade era traduzida ao avesso numa ótica carnavalesca. No Renascimento o riso é reconhecido pela literatura e pelo teatro oficial, ganhando caráter universal e alegre.

Com a definição de riso extraoficial feita por Bakhtin, podemos empreender alguma relação com a escola tradicional, na qual a maioria de nós foi educada. O riso nessa escola é algo proibido, a seriedade do conhecimento não permite nenhuma manifestação de bufonaria. Antes, essas manifestações devem ser reprimidas para a manutenção da ordem necessária à prática educativa. Dessa forma, o riso se desenvolve nos corredores, no recreio, às escondidas, em lugares em que não é possível, nessa concepção de ensino, desenvolver aprendizagem. O riso se desenvolve extraoficialmente nos interstícios e acaba criando uma relação de cumplicidade entre todos os que compartilham do momento de humor, divagando e renunciando a segurança dos espaços tutelados. O (a) professor (a), distante e repressor (a) de tudo isso, fica fora dessa relação de cumplicidade, de modo que o (a) aluno (a)¹⁸ passa a enxergá-lo (a) como inimigo (a) e toma o lugar de vigilante regulador da moral docente, pronto para, a qualquer momento, denunciar uma contradição. Nessa perspectiva, professor (a) e aluno (a) ocupam um lugar de poder, ambos proferem e defendem uma moral repressora.

Dito de outro modo, as construções sociais das relações nos levam a imposições de condutas e de definições que se reivindicam absolutas. Tanto o professor quanto o aluno, concebidos numa perspectiva tradicional, reivindicam sua verdade, cada um a sua maneira. Imaginemos agora a figura de um (a) professor (a) entrando na sala de aula para transmitir o conhecimento, esperando que os alunos sigam os seus ensinamentos. Essa expectativa faz com que ele (a) se feche a qualquer possibilidade que contrarie o desenvolvimento da aula preparada. Se algum aluno (a) interromper a ordem estabelecida, logo é castigado (a), recebendo alguma sanção que o (a) coloca no lugar de receptor. Nessa imagem o (a) aluno (a) está na sala e, em certa medida, está mais preocupado (a) com os seus desejos do que com o que o (a) professor (a) tem a lhe dizer. Seus desejos são diversos – brincar, comer, dormir, rir, conversar, paquerar etc. –, todavia esses desejos *particulares* não são realizados na sala de aula, pois não dizem respeito ao objetivo *universal* priorizado pela escola (transmissão de conteúdos). Tendo os seus desejos frustrados, o (a) aluno (a) fará

18 Não obstante a nossa escolha teórica priorizar o uso da terminologia educando, aqui empregaremos o termo aluno, pois é o mais comumente utilizado na escola tradicional.





de tudo para burlar as regras estabelecidas e satisfazer suas vontades. Ele (a) transforma o (a) professor (a) num “estraga prazer” e faz de tudo para representar o mesmo para o (a) docente, regulando suas práticas, julgando suas escolhas. Na imagem hipotética, os dois personagens são moralistas e reivindicam a verdade das suas ações. Da mesma forma, o (a) professor (a) sério (a), trajado (a) com uma toga, não consegue se imaginar aberto (a) ao riso, pois seu conceito de sério petrificou-se de tal forma que rir seria fraquejar. É possível que aconteça o mesmo com o (a) professor (a) com o chapéu de guizos; ele (a) pode estar do lado oposto da dicotomia, não admitindo um riso que dialoga com o sério.

Romper com paradigmas, desafiar-se é uma possibilidade de afrontar o padrão, aquilo que é imposto como realidade no *microsistema* da sala de aula, e, de algum modo, sensibilizar-se com suas características e singularidades tão complexas. Afinal, fatores das mais diversas ordens – violência, preconceitos, diferenças sociais, exclusões etc. – marcam o desencadeamento de reações, que não são únicas nos processos de aprendizagens e, assim, incapazes de serem limitadas por coordenadas simples e imperativas. A verdade absoluta não consegue dar conta da diversidade de escolha. Por outro lado, ao admitir uma verdade movediça o (a) professor (a) se enxerga inconcluso (a), a verdade nunca está em suas mãos. Sendo assim, o (a) professor (a) passa de detentor da verdade a um ser que questiona constantemente.

À guisa de conclusão ou as escolhas e o movimento dicotômico

Na prática um (a) professor (a) pode se impor apoiado (a) na relação de superioridade entre educador e educando, aqui caracterizada pelo uso toga, ou seja, pela diferenciação dogmática de uma certeza que se impõe como mais importante detentora de um saber maior e inquestionável. Nesse ponto, a ideia de *status* sociais deve ser considerada enquanto componente que nos constrange a não nos apresentarmos com vestes em desalinho, ou ainda, como desorganizadores da ordem estabelecida, que em suma garante a busca da “estabilidade ilusória”. Entretanto, toda essa capa pode apenas ocultar um demasiado vazio que não permite a percepção da incompletude de nossos conhecimentos, das nossas verdades e das nossas limitações e ainda nos constrange a não ver o outro em toda sua complexidade e sapiência.

Um professor tem que ter uma postura sobre as coisas das quais ele fala, tem que saber manter uma posição. E se veste uma toga qualquer impostura pode se apresentar como se fosse uma postura e qualquer posição pode se converter em imposição. Mas se veste uma capa puída, se não tem posturas para impostar, quem vai lhe prestar atenção? (LAROSSA, 2006, p.168).

O uso do chapéu de guizos pelo (a) professor (a) representa um movimento de desordem que





atinge o absurdo. Entretanto, ignorando nossa visão moralizadora, podemos admiti-lo apenas como uma nova forma (entre tantas outras possíveis) de apresentar-se na relação educador-educando, aprendendo a ter uma cara humana, às vezes insegura, atenta, que sabe reconhecer as suas deficiências e trabalha evitando interpretações pré-moldadas no jogo; que se deixa surpreender pelo outro, pelo desconhecido, decompondo-se e recompondo-se. O uso do chapéu de guizos é uma maneira de conduzir o ensino que agregue essa dimensão sempre aberta, jamais delimitada. Cabe relacionar a ideia da empatia, da *escuta sensível*, ou seja, o (a) professor (a) com seu chapéu de guizos pode levemente se permitir “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender *de dentro* suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos” (MAGRIS, 2011) e assim instigar a construção dos conhecimentos que lhe cabe intermediar por meio

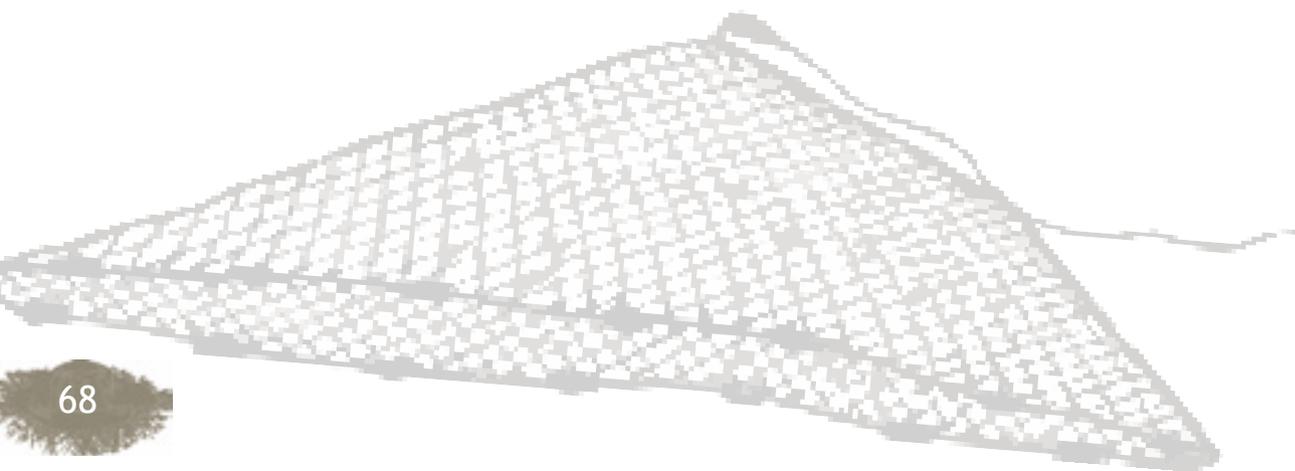
De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. De um pensamento que sabe levar dignamente, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos. (LAROSSA, 2006, p.170).

Portanto, pensar o papel que temos como pessoas que ensinam, estabelecendo práticas que se enquadrem por caminhos exatos, é se enveredar por concepções que tendem a não preencher lacunas latentes na realidade do universo escolar e que desafiam os (as) professores (as) a repensar as suas práticas e verdades. Além do mais, somos constrangidos (as) a problematizar se “Por acaso o papel da escola deve ser exclusivamente seletivo e propedêutico? Ou deve cumprir outras funções?” (ZABALA, 2006, p. 27). Ou seja, quais as intenções que temos? Não é razoável perceber que o marco da Educação não se dá com efeito de ordem somente cognitiva e que seu raio de alcance pode ser capaz de englobar as diversas capacidades dos indivíduos para além de suas competências, alcançando também sua construção ética, o respeito ao outro e, por que não, o seu próprio bem-estar? A imposição da toga, ou a banalização do chapéu de guizos como marco de absolutismo, pode tornar-se armadilha na percepção do ato educacional, afinal, uma situação real, dentro das relações humanas, nunca se dá como um problema matemático, pois nos encontramos diante de um diverso que indica a necessidade de mudanças de posturas e ações constantemente, impelindo-nos a um caminho cujos resultados não se podem controlar antecipadamente. Assim, lidar com o outro percebendo o próprio papel e responsabilidade é um desafio de reorganização que visa a garantir o acesso ao convívio social de todos (as). As formas como conduzimos esse desafio, entre as escolhas da toga ou dos guizos, o modo como lidamos com o não-igual é um processo constantemente inconcluso.





Assim, caminhamos a pensar que as nossas especificidades nos tornam seres diferentes, diferenças essas que podem ser perpassadas pelo uso da toga ou do chapéu de guizos, ou por várias outras formas de portar-se que irão representar outros modos possíveis de educação. A negação de certos tipos de atitudes ou a imposição de certos tipos de corpos ou cognições é uma realidade que se manifesta na política cotidiana de nossos espaços escolares e sociais e alimenta a dicotomia baseada em dogmatismos falaciosos ou preconceitos substanciais. Portanto, reconhecer que somos diferentes é lidar com o respeito à diversidade, que se nos apresenta por meio de atitudes, escolhas, trajes e gestos. Respeitar a diversidade não é cair no relativismo, se relativismo significar que todas as ideias são iguais. Respeitar a diversidade é considerar a existência de vários modos possíveis. Uma escolha pode ser melhor do que outras, mas sempre será melhor na perspectiva de um “eu”. Tentar “absolutizar” isso é prender o real a uma verdade que presume eternidade, é a pretensão de solidificação do sentido, dando como já sabido e pensado o conhecimento que se transmite, conduzindo-o sem inquietá-lo. Trabalhar com a sensibilidade do diverso é lutar contra a deficiência que nos recolhe a nosso ponto de vista, tornando-o absoluto.





REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BAKHTIN, Mikhailo Mikhailovitch. Rabelais e a história do riso. In: _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987. p. 51-123.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Tradução Aurora Fortoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Globo, 2003. 479 p.

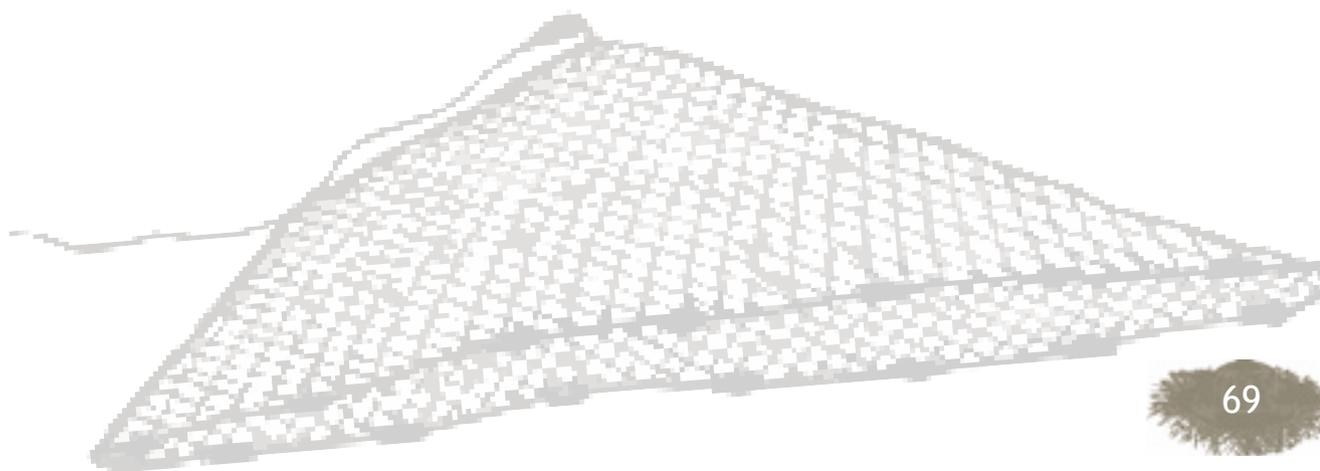
LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208 p.

MAGRIS, Patrícia. Plano de aula. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS, 3., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2011.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova cultural, 1997.

UNGER, Nancy Mangabeira. Os pirlampos da perplexidade e a aurora boreal. In: _____. **O encantamento do humano**: ecologia e espiritualidade. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 25-32.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.





O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO CMEI/CSU DE NARANDIBA: O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Alice Cardoso Santana^{19*}

Carina Gomes dos Santos^{20**}

RESUMO

Este trabalho intenciona reconhecer a complexidade do cotidiano escolar, considerando as diversas dimensões da prática pedagógica na Educação Infantil, fazendo um pequeno recorte de alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento pleno da infância e de sua inserção na cultura escrita no contexto do Centro Municipal de Educação Infantil do Centro Social Urbano (CMEI/CSU) de Narandiba.

Palavras-chave: Infância. Corporeidade. Cultura escrita. Cotidiano escolar. Memória e registros docentes.

Introdução

O cotidiano escolar abrange toda a complexidade das relações humanas, pois ele reflete uma teia de múltiplas práticas, relações e situações que se perpetuam, se modificam e se completam no decorrer do processo histórico.

Esse cotidiano se apresenta em diversas dimensões que se articulam e se confundem dentro do cotidiano escolar. Dentre elas podemos citar as dimensões subjetiva, institucional, instrucional e sociopolítica (ANDRÉ, 2008), que se completam uma vez que não podemos observar questões relacionadas ao fazer pedagógico em um determinado contexto escolar sem reconhecer tais aspectos.

Faz-se necessário o estudo do cotidiano escolar para os profissionais de educação, em

19 * Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
alicecardoso100@yahoo.com.br.

20 ** Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
carina_criar@hotmail.com.



particular os da Educação Infantil, pois um olhar mais apurado, mais sensível nessa direção nos possibilitará a construção de um panorama que perpassa por esta temática e esta realidade. Outra questão importante é a compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento pleno da infância, entre eles as vivências lúdicas, a corporeidade, a associação constante do mundo com a sua realidade e a inserção da criança na cultura escrita.

Dessa maneira, o mundo letrado também está presente na vida da criança desde o seu nascimento. Não obstante não decodificar as letras, o sujeito em desenvolvimento físico, mental e emocional, com o passar do tempo, constrói relações com a cultura escrita baseadas em suas vivências, muitas vezes indagando sobre os significados das escritas que se apresentam em seu cotidiano e observando as atitudes dos adultos à sua volta em relação à escrita e à leitura. Esse cenário será discutido com base no contexto do cotidiano escolar no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Baseado nessas reflexões é que faremos um recorte dessa complexidade para entender as múltiplas relações e implicações existentes no cotidiano escolar dessa instituição de ensino. Este artigo objetiva refletir sobre a natureza das relações sociopedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar, bem como suas implicações para a prática docente.

Os questionamentos que pautaram as nossas observações foram: como se processam as relações sociopedagógico-culturais na escola? Quais as crenças relacionadas à concepção de infância e cultura escrita estão presentes no espaço escolar ou implícitas no cotidiano? Como estão relacionadas as dimensões do cotidiano no espaço do CMEI? Quais são as contribuições teóricas e metodológicas sobre a inserção da infância na cultura escrita? Qual é a importância da mediação e da atuação docente nessas práticas?

Para analisar essas questões traremos para a discussão autores como: Alves (2003); André (2008); Britto (2005); Chateau (1987); Garcia e Zaccur (2008); Ludke e André (1996); Meyer (2004); Porto (2002); Soares (1985, 2003); Kramer (1986), entre outros. Começaremos discutindo o conceito de cotidiano escolar, posteriormente discorreremos sobre a cultura escrita, refletindo sobre suas relações e implicações na Educação Infantil, tecendo algumas considerações extraídas da pesquisa realizada no CMEI/CSU de Narandiba.

O cotidiano e a cultura escolar

Estudos dessa natureza tiveram origem nos Estados Unidos, sendo o cotidiano escolar identificado metaforicamente como uma “caixa preta”, percebendo-se a realidade do dia a dia no contexto escolar como algo meramente subjetivo, gerando impossibilidade de entendimento (ALVES,



2003). Em um momento posterior, processos de pesquisa são desenvolvidos baseados em duas tendências. A primeira está relacionada à discussão sobre os novos paradigmas em currículo, referenciados por Gramsci e pelos filósofos da Escola de Frankfurt, especialmente Habermas. Nesse sentido, a incorporação da dimensão cotidiana nos estudos de currículo gera a necessidade de compreensão da escola e de suas relações com a realidade social mais ampla na perspectiva da pesquisa participante. A segunda está relacionada às pesquisas do norte-americano Robert Stake. Essa tendência possibilitou o desenvolvimento de investigações sobre a temática em nosso país, trazendo a ideia de multiplicidade e de complexidade nas relações construídas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, Galvão (2004) conceitua o cotidiano escolar como o conjunto de práticas, relações e situações rotineiras que acontecem no dia a dia de uma instituição educativa diretamente ligada ao processo de formação do indivíduo. Seu estudo busca compreender como ocorre a práxis pedagógica, bem como quais são as relações culturais, sociais, ideológicas e políticas, além de processos, desafios e anseios existentes e a apropriação das normas oficiais, do conhecimento entre outras existentes nessa realidade.

Esse campo de estudo, segundo André (2008), acompanha a abordagem da pesquisa qualitativa, envolvendo alguns pressupostos como: a fenomenologia (subjetividade, sentidos humanos, interações sociais); a etnometodologia (estudos dos métodos para o entendimento da realidade humana); o interacionismo simbólico, que envolve estudos acerca das interações sociais, como formação do sujeito e conseqüente construção de conhecimento; e a etnografia (estudo da cultura).

O cotidiano escolar é um campo fecundo de pesquisa, pois aspectos simples do cotidiano podem nos revelar valiosos conhecimentos a respeito da sociedade em que vivemos, porém tudo depende do nosso ponto de vista, das nossas crenças a respeito do outro. Daí surgem indagações sobre como observar essa realidade desprovido de preconceitos, olhando além das aparências e dos fatos. Diante dessa necessidade, nos embasamos na escuta sensível de Barbier (2002), influenciado por Rogers, que nos indica a importância da utilização dos cinco sentidos na observação, respeitando o outro em suas diferenças, buscando se surpreender pelo desconhecido, percebendo o outro em sua complexa totalidade e observando a comunidade escolar como seres unidos por diversos referenciais sociais, econômicos, culturais, entre outros.

O cotidiano escolar envolve uma complexidade de relações, pautada nas dimensões subjetiva, institucional, instrucional e sociopolítica, sendo um rico campo de pesquisa que permite perceber as implicações culturais, sociais, políticas e educacionais que impregnam esse contexto. Sobre esse tema discorre Marli André:



Estudos voltados ao cotidiano escolar são fundamentais para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, na veiculação seja dos conteúdos curriculares, seja das crenças e dos valores que perpassam as ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (ANDRÉ, 2008, p. 13)

Analisamos o cotidiano escolar do CMEI/CSU de Narandiba com base nas quatro dimensões discutidas por André (2008): a subjetiva, a institucional, a instrucional e a sociopolítica. Nossa observação foi qualitativa, por meio do contato direto com a realidade do CMEI/CSU de Narandiba, buscando descrever situações, acontecimentos, coletando documentos como fotografias e entrevistas, observando os detalhes, as sutilezas, percebendo o significado que as pessoas dão aos fatos cotidianos no contexto escolar, orientando-nos pelas quatro dimensões para entendermos como se processam a infância, a corporeidade, a cultura escrita, o cotidiano escolar, a memória e os registros docentes.

A escola nos recebeu prontamente, embora estivesse passando por momentos difíceis, pois estavam lutando em juízo para permanecer no prédio que pertence ao Estado. Diante dessa situação, lamentamos, pois a escola é referência em Educação Infantil desde 1979 nas imediações da área do Cabula, além da importância histórica e social que representa para a comunidade local, pois essa instituição educativa desempenha, desde a sua inauguração, importante papel na vida social das comunidades carentes de bairros vizinhos como Tancredo Neves, Arenoso, Saboeiro e a própria Narandiba, segundo relatos de moradores antigos, de professores que já foram alunos dessa instituição, de funcionários que trabalham nesse espaço há mais de 27 anos. Surge dessa realidade a necessidade do resgate dessas memórias como forma de documentação e de construção da identidade da instituição.

Quanto à dimensão subjetiva, observamos, pelas conversas e brincadeiras na hora da merenda e durante o parquinho, que os alunos, a partir do grupo 6, se separam durante as brincadeiras (questões de gênero); as meninas brincam na casinha do parquinho, e os meninos revezam-se no escorregador e em brincadeiras com dança, atraindo a atenção das meninas, que passam a se interessar e participar da brincadeira.

Em outro momento, no contexto de sala, surgiram conflitos relacionados à violência física não intencional, quando uma das crianças, no cantinho da leitura, ao se movimentar dando um golpe de capoeira, partiu os lábios de uma colega. Foi uma fonte de aprendizagem presenciar a resolução do conflito mediante a intervenção pedagógica da professora, a qual levou os dois para a secretaria a fim de que o colega agressor ajudasse a cuidar da outra criança. Ao retornar para a sala,





em uma roda no chão, conversou sobre o ocorrido de maneira clara, calma e firme, levando-nos a refletir sobre questões relacionadas à atitude docente e suas consequências e acerca da importância das relações interpessoais e da sensibilidade dentro do contexto do cotidiano escolar da Educação Infantil.

A dimensão instrucional no decorrer desse trabalho foi bastante evidenciada, pois desde a acolhida até a saída as crianças vivenciam espaços de aprendizagem, mediante a intervenção dos funcionários de apoio durante a chegada, a merenda e a saída, e dos funcionários administrativos e dos docentes a todo momento em que as relações interpessoais são estabelecidas.

Quanto às dimensões institucional e sociopolítica, vale ressaltar a gestão competente da direção e da coordenadora, juntamente com toda a comunidade escolar, concretizando uma gestão participativa dentro do espaço escolar do CMEI/CSU de Narandiba. Por meio desse trabalho conjunto, percebe-se a gênese do trabalho pedagógico de excelência que é desenvolvido com as crianças de 4 a 6 anos nesse espaço.

Na perspectiva de estudo e análise do cotidiano escolar aqui esboçado, os registros de memória docente são importantes recursos de pesquisa para nortear a prática pedagógica, porque possibilitam rever ações, experiências e permitem a teorização sobre o cotidiano escolar, sendo um ótimo documento memorialístico da práxis pedagógica e de formação de novos profissionais da área da Educação.

Os registros escolares podem ser divididos em oficiais e pessoais. A pesquisa em Educação deve considerar as múltiplas fontes documentais, inclusive os registros escolares. Os oficiais recebem diversas nomenclaturas que convergem para o mesmo fim, ou seja, a identificação do aluno e a legitimação da sua vida escolar, além de registrar os atos e fatos relacionados ao estabelecimento de ensino.

Esses registros, norteados pelo currículo, trazem, segundo Sgarbi (2003), marcas ideológicas intencionais que determinam o trabalho pedagógico orientado para o desempenho preestabelecido dos alunos, por isso surge a necessidade de um tratamento crítico feito pelos professores referente aos modelos de registros disponíveis, à concepção de educação, de conhecimento e das ideologias que impregnam esses dispositivos. Quanto aos registros pessoais, a despeito de apresentarem também marcas ideológicas, trazem uma carga significativa de afeto e de vivências humanas igualmente importantes para o desempenho e formação docente.

No contexto do CMEI/CSU de Narandiba, as docentes utilizam tanto os registros oficiais como os registros pessoais para documentar a realidade cotidiana daquele espaço educativo. Trabalham com a utilização de um dos instrumentos de construção de conhecimentos, o portfólio (do professor), no qual são registradas informações importantes colhidas na própria prática pedagógica,





caracterizando-se como um espaço no qual teorizam, acompanham, avaliam e problematizam sua prática e as múltiplas situações do cotidiano escolar. Sendo um documento pessoal, nele encontramos o registro de conquistas, de dificuldades e de reflexões importantes dentro da vivência escolar por meio das falas de cada docente. As docentes do CMEI iniciaram a utilização desse importante instrumento de registro e de memória docente no ano de 2008.

Nesses registros encontramos fotografias de situações vivenciadas em diversos espaços de aprendizagem existentes nessa instituição escolar; relatos de aprendizagem da turma, registros narrativos das aulas, observação das situações de aprendizagem, seus sucessos e hipóteses a elas relativas, além de descrição e análise de atividades referentes aos projetos escolares trabalhados.

Além dos portfólios, utilizam o planejamento, as atividades diagnósticas, os registros realizados na caderneta e as reflexões escritas a respeito do planejamento. Esses instrumentos de memória docente propiciam o registro, a análise e o acompanhamento das ações cotidianas, construindo aprendizagens múltiplas.

Durante o processo de observação, pudemos constatar o valor dos registros escritos como fonte de análise e acompanhamento do desempenho infantil. Nota-se que o fato das crianças imprimirem marcas em imitação às escritas dos adultos, como também exprimirem por desenho as suas opiniões, sentimentos e pensamentos, faz parte do contexto da Educação Infantil nesse espaço, no qual esses aspectos são respeitados e considerados avanços significativos no processo ensino-aprendizagem, configurando-se em oportunidades de inserção do sujeito na cultura escrita.

Esse fato fica evidenciado no portfólio da turma, construído pelos professores ao longo do ano letivo, composto por atividades mimeografadas em papel ofício porque a escola não faz uso de livro didático. Essas atividades são contextualizadas por meio de histórias, observação de gravuras, receitas feitas com os alunos – muitas vezes em grupo – etc. Esse material é enriquecido por fotografias, impressões e reflexões surgidas no decorrer do processo, no qual se constata os avanços conquistados pelas crianças desde a sua inclusão naquele espaço educativo até o final do ano.

Essa realidade foi possível em razão da mudança de posicionamento pedagógico²¹, o que implica modificação de materiais didáticos, de métodos e da própria formação docente. As metodologias trabalhadas favorecem a inclusão significativa da criança na cultura escrita mediante múltiplas linguagens e “atividades” diversificadas, que envolvem movimento, conhecimento do próprio corpo, entre outras, para o pleno desenvolvimento infantil.

21 As professoras do CMEI fazem parte de um grupo de estudo em que são discutidas questões teóricas e metodológicas norteadoras do processo pedagógico.





Kramer discorre sobre essa importância:

Assim, se as atividades realizadas na pré-escola e na escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer a nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível da expressão de seus pensamentos e afetos. (KRAMER, 1986, p. 168)

Essa questão se evidencia no decorrer dos projetos desenvolvidos na instituição, a exemplo da dificuldade dos alunos expressarem verbalmente suas ideias, sentimentos e impressões na roda de conversa na rotina escolar. Debruçando-se sobre o problema, o corpo docente do CMEI, nas reuniões de atividade complementar (A.C), no grupo de estudo e nas reuniões com os pais, decidiu incorporar a linguagem cênica para auxiliar no desenvolvimento da expressão oral e gestual, a corporeidade e outras linguagens. Os resultados foram percebidos no cotidiano da sala de aula, pela participação efetiva das crianças na roda de conversa e em relação à construção da identidade²². Nesse sentido, diz Kramer:

A ênfase recai, assim sobre o papel efetivo que a pré-escola pode desempenhar, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão, reconhecimento e representação de seu mundo. Se uma pessoa não fala, nossa atuação enquanto educador se dirige antes a propiciar a sua linguagem do que ensiná-la (sic) a falar corretamente. [...] assegura a compreensão por parte da criança de que ela lê quando identifica um objeto, um gesto, um desenho, uma palavra e ainda propiciar a confiança dessa criança na sua própria capacidade de entender e de se expressar sobre seu mundo precede o ensino das técnicas de leitura escrita e, sem dúvida, o beneficia. (KRAMER, 1986, p. 168-169).

Nesse ambiente escolar são reconhecidas e utilizadas diversas linguagens, como por exemplo a música, a dança, o teatro, desenhos, entre outras, no intuito de desenvolver plenamente o educando. Faria (2005) trata em seu texto *Sons sem Palavras e Grafismo sem Letras* dessa temática,

22 A maioria dos alunos da escola era formada por negros, que não se reconheciam como tal. A fim de desconstruir a imagem negativa do negro foram acrescentados no currículo literaturas, filmes, músicas e artes plásticas em que os protagonistas eram afrodescendentes.





afirmando que conhecemos precariamente as grafias sem letras.

Dessa forma, a inserção da criança na cultura escrita deve ocorrer mediante diversas vivências e interpretações do mundo que cerca esse sujeito, ou seja, não deve estar ligada meramente à transmissão do código escrito, e sim como base no processo de letramento, implicando mudanças na forma de se avaliar e compreender as atuações e mediações pedagógicas necessárias e diferenciadas. Sendo assim, a cultura escrita está ligada à relação da escrita com o desenvolvimento cognitivo; à relação entre a escrita, a cultura e o conhecimento; à inter-relação escrita/oralidade; às demandas por habilidades cognitivas; e ao modo de produção atual. Nesse sentido, Britto afirma que:

O desafio da educação infantil não é o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas de direito e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença. (BRITTO, 2005a, p. 20).

Por meio dessas análises colhidas no decorrer da observação, obtivemos uma ampliação de conhecimentos, além da oportunidade de relacionar a teoria discutida no âmbito acadêmico com a prática dentro do cotidiano da Educação Infantil.

O respeito à infância e às fases do desenvolvimento da criança é visível; todas as atividades envolvem plenamente tanto o educador quanto o aluno, além de serem dinâmicas, como sugere o Ministério da Educação:

O tempo pedagógico não pode ser desperdiçado, sob pena de se assistir ao esvaziamento da prática pedagógica que impulsiona o estudante para atingir novos patamares de aprendizagens. Todos que participam da escola são responsáveis em garantir que o tempo pedagógico não seja desperdiçado ou esvaziado de sentido. Essa é uma das tarefas que o Conselho Escolar deve assumir. (BRASIL, 1998).

No contexto de sala de aula, pudemos notar a relação de união e cumplicidade existente entre as docentes que, durante as aulas, reúnem as turmas para fazer atividades conjuntas, como a receita de um bolinho de estudante, realizada com o auxílio financeiro das professoras, que compraram os ingredientes.

Outro fato que nos chamou muito a atenção foi a existência de um espelho (de corpo inteiro)



em cada sala, o que auxilia na formação da consciência corporal, do eu e da autoestima dos alunos, os quais se sentem realizados frente à sua imagem refletida no espelho.

Já havíamos sido avisadas de que não existia recreio instituído e sim o revezamento das turmas no parquinho, por falta de espaço; uma vez na semana cada turma o utiliza. Daí surgirem em nós várias indagações a respeito dessa situação, já que a Educação Infantil é o propósito dessa instituição escolar e o brincar é uma das necessidades principais da criança, porque por meio dessa prática ela conhece o mundo, faz relações, apreende conceitos e, conseqüentemente, aprende. Entretanto, logo percebemos que o brincar se iniciava desde a chegada da criança à sala, e que não obstante o uso “do parquinho” ocorresse uma vez por semana para cada turma, aquele espaço estava repleto de ludicidade, não somente pelas brincadeiras, mas também refletida na espontaneidade, na oralidade, na alegria que as crianças sentem em fazer parte daquele contexto.

Se as aulas são uma grande brincadeira, não seria necessário um tempo determinado para o brincar. Percebemos que as crianças sentem prazer nas aulas, as quais são sempre ativas e interessantes, e que há um período combinado com a turma para as brincadeiras livres, momento em que cada um decide e escolhe com o que quer brincar.

Durante o período da merenda, a merendeira, os auxiliares, o pessoal da limpeza e o porteiro – e às vezes o pessoal administrativo – observam os meninos merendarem, além de, todo o tempo, auxiliarem as crianças em conflitos normais para a fase que vivenciam em relação à higiene, à educação à mesa, ao respeito ao próximo e aos materiais pessoais e da escola, demonstrando que a dimensão instrucional abrange praticamente toda a comunidade escolar.

O grupo de trabalho possui uma consciência tão arraigada dessa dimensão que conhece todos os meninos pelo nome, desenvolvendo com eles uma relação de amizade e respeito mútuo que facilita as relações interpessoais.

Na perspectiva institucional, vimos o compromisso e o empenho da direção, juntamente com os professores, visto que a organização de trabalho e de metas é planejada em conformidade com o Projeto Político-pedagógico da escola; os recursos existentes são bem administrados em razão do esforço da comunidade escolar, especialmente dos docentes e da gestão.

No âmbito sociopolítico e cultural notamos o sincero interesse de todos na instituição em desconstruir a crença, muitas vezes reforçada pelo sistema neoliberal, de que a criança tem que ser preparada para o futuro, ou seja, que a escola de Educação Infantil deve introduzir a escrita sistemática das letras desde a sua inserção na escola.

Nesse sentido, campanhas, reuniões e oficinas foram realizadas com os pais a fim de esclarecer o trabalho da escola dentro de uma perspectiva de letramento, deixando-os cientes das fases importantes da vida de seus filhos e filhas e da necessidade que as crianças têm de brincar,





ressaltando o valor pedagógico, cultural e psicológico da brincadeira.

Há um entrosamento muito grande entre a família e a escola. Os pais participam dos projetos²³, fazem atividades com as crianças, ensaiam apresentações para os filhos, assistem a palestras, entre outras atividades. Deslocam-se até a porta da sala de aula para buscar as crianças na hora da saída, demonstrando uma relação pautada pelo respeito mútuo.

Esse espaço escolar reflete, segundo Lück (2008), algumas características da gestão participativa:

Compartilhamento de autoridade e de poder.

Responsabilidades assumidas em conjunto.

Valorização e mobilização da sinergia de equipe.

Canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização.

Compartilhamento constante e aberto de informações.

Comunicação aberta e ampla disseminação de informações. (LÜCK, 2008, p. 30).

Portanto, as dimensões do cotidiano escolar na realidade do CMEI/CSU de Narandiba estão entrelaçadas e funcionam ativamente, sendo percebida por todos por meio de uma gestão participativa que proporciona uma interação eficaz entre os membros dessa comunidade escolar.

Considerações finais

Este trabalho possibilitou a ampliação de conhecimentos referentes ao cotidiano escolar e suas dimensões subjetiva, institucional, instrucional e sociopolítica no âmbito da Educação Infantil.

Esta pesquisa, pautada num olhar apurado da complexidade existente no dia a dia da instituição escolar, nos permitiu ver as implicações que permeiam as práticas pedagógicas do CMEI, fazendo-nos entender a natureza das relações estabelecidas nesse espaço, percebendo os conceitos impregnados na práxis pedagógica em relação à infância, à corporeidade, às dimensões do cotidiano e à inserção da criança na cultura escrita, enquanto ser em processo de letramento referente à leitura de mundo, como também os aspectos culturais e subjetivos de toda comunidade escolar oriunda desse espaço.

²³ Inclusive presenciamos, durante a culminância de um dos projetos, uma apresentação feita pelas mães dos alunos do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*. Inclusive registramos em fotografias esse momento.

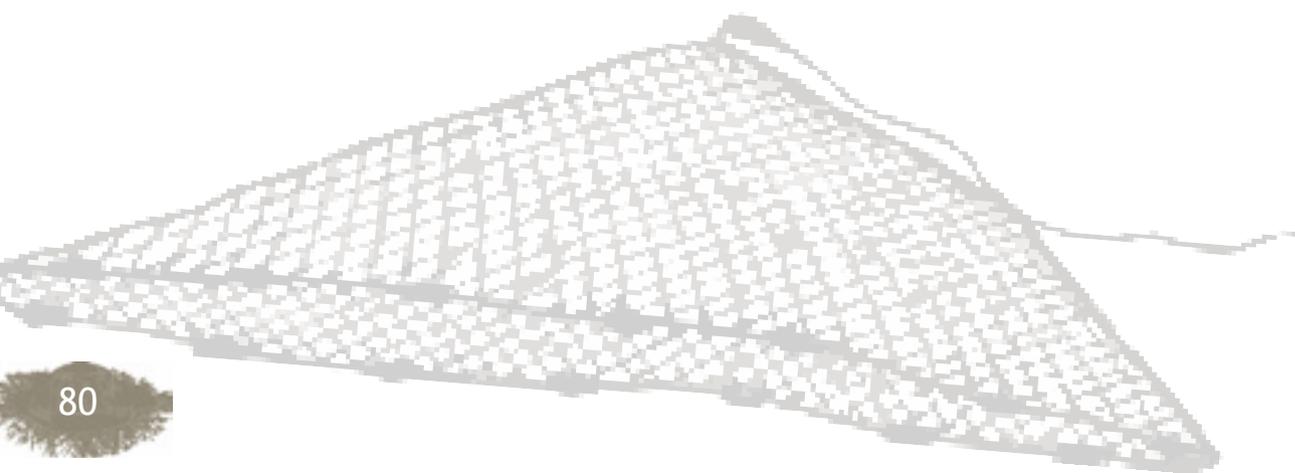


Reconhecemos, mediante vivências oportunizadas no decorrer do trabalho, a importância dada pelos docentes aos registros escritos como fonte de conhecimento e pesquisa, gerando reflexão e análise das atividades por elas gerenciadas, além da importância do papel do docente na inserção do aluno na cultura escrita.

Durante esse percurso, notamos a relevância da imbricação da prática com a teoria na formação do pedagogo da Educação Infantil, uma vez que se trata de um panorama diferenciado, que requer um olhar sensível e saberes peculiares referentes ao desenvolvimento pleno da criança enquanto um ser aprendente, em constante processo de formação e de descoberta do mundo e das relações que o cercam.

Logo, essa atividade articulada entre as diversas áreas do conhecimento contribuiu de maneira significativa para a nossa formação. Reconhecemos também a importância da receptividade do CMEI como fator primordial para a execução deste trabalho. Desde já, nossos sinceros agradecimentos a todos que fizeram parte de mais uma jornada na busca de compreender o espaço escolar como fonte inesgotável de conhecimentos e descobertas.

Fica registrada também a nossa inquietude quanto à carência de registros referentes a essa realidade educacional. Intencionamos, num período posterior, continuar a pesquisa relacionada a esse fato.





REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=51413247820030002000005&lng=&nrm=iso>>. Acesso em: 08 out. 2008.

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 9-19.

BARBIER, René. **Escrita sensível na formação de profissionais de saúde**. 2002. Disponível em: <<http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional**. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. p. 5-21.

_____. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b. p. 7-16.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2. ed. Tradução de Guido Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: _____; MELLO, Suely Amaral. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 118-140.

GARCIA, Regina Leite; ZACUR, Edwiges. **Alfabetização: reflexões sobre Saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.



GALVÃO, Isabel. **Cenas do cotidiano escolar**: conflitos sim, violência não. São Paulo: Vozes, 2004.

LÜCK, Heloísa. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

KRAMER, Sonia; ABRANOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, Sonia. **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. p. 165-177.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e viver**: projetos em educação infantil. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

PORTO, Bernadete Souza. **Ludicidade**: o que é mesmo isso? Salvador: Gepel/FACED/UFBA, 2002.

SGARBI, Paulo. A aprendizagem vigiada: registros de avaliação. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Práticas da memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 78-93.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26., 2003, Poços de Caldas (MG). **Anais eletrônicos...** Poços de Caldas (MG): ANPED, 1996. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/rebedre/25a01.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2008.





O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Patrícia do Carmo Souza^{24*}

RESUMO

Este trabalho apresenta as contribuições de alguns autores sobre o lúdico e como ele contribui para o processo de desenvolvimento infantil. Pretende-se perceber até que ponto os jogos e brincadeiras podem contribuir para esse processo. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que reúne o pensamento de diversos autores com a intenção de conhecer e verificar as contribuições já existentes sobre o tema, tentando estabelecer sua ligação com a criança e suas formas de manifestação enquanto brincadeira e jogo. E, por fim, perceber como os diversos autores pesquisados relacionam o lúdico, o desenvolvimento e a aprendizagem, e se é possível, com base na teoria, afirmar que o lúdico contribui para o processo de desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Lúdico. Jogo. Aprendizagem.

Introdução

A atividade lúdica é a primeira forma que a criança encontra de descobrir o mundo, afinal ela não nasce sabendo brincar ou jogar, ela aprende com a mãe e os familiares na medida em que eles utilizam o lúdico como suporte para o desenvolvimento físico e para as construções mentais do bebê. Normalmente as primeiras atividades lúdicas dos bebês têm como característica a repetição de ações apenas por prazer. É desse primeiro contato com o lúdico que começa a ser gerado o raciocínio, e sua contínua utilização propicia a ampliação dos conhecimentos.

Acreditava-se existir um vínculo direto entre a criança, o brincar e o brinquedo, e que as crianças, durante toda a história da humanidade, sempre brincaram. Essa forma de ver a brincadeira é questionada pela Psicanálise, que trata o brincar como um ato que não se baseia apenas na espontaneidade, mas possui um caráter subjetivo que demonstra um pouco da história de cada criança e dos efeitos da sociedade sobre ela.

Diversas áreas do conhecimento enfocam a importância da brincadeira para o desenvolvimento

24 * Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).



infantil. Elas tratam o lúdico como mecanismo para a formação integral da criança, pois ele tem a capacidade de unir a razão e a emoção. E assim, brincando, a criança desenvolve sua criatividade, expõe seus sentimentos e tem a possibilidade de comunicar-se consigo mesma e com os outros. Enquanto a criança se diverte ela não imagina que está se conhecendo, aprendendo e descobrindo o mundo.

Diante disso, este trabalho pretende perceber até que ponto os jogos e brincadeiras podem contribuir para o processo de desenvolvimento das crianças. Para isso foi realizada uma pesquisa que possui uma abordagem qualitativa, que segundo Chizzotti (2003, p. 79) “parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a objetividade do sujeito.” Por isso, busca-se os aspectos qualitativos desses fenômenos e os aspectos da complexidade da vida humana.

Quanto ao tipo, podemos classificá-la como pesquisa bibliográfica, que segundo Martins (1994, p. 23) “é a que se efetua para se resolver problemas ou adquirir conhecimento a partir de consulta a livros, artigos, jornais... (material impresso)”, reunindo o pensamento de diversos autores e utilizando esses dados como meio de perceber, explicar, conhecer e verificar as contribuições existentes sobre o tema.

No processo de revisão bibliográfica foram analisadas algumas referências teóricas que trabalham com os temas jogos, brincadeiras e lúdico, tentando contrapor esses conceitos para encontrar seus pontos de interseção e dessa forma demonstrar a importância de pesquisas anteriormente realizadas, suas contradições e seus possíveis pontos ainda relevantes.

Relações entre o lúdico e a criança

Buscando referências que tratam da ligação estreita que o lúdico possui com a criança para compreender como ocorre esse processo de interação e de apropriação, encontramos em Piaget (1978, p. 119) um grande auxílio. Ele trata dos jogos infantis como o meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera.” Ele divide esses jogos segundo três tipos: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regra.

Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório-motora. De acordo com Piaget (1978, p.120), o que prevalece são os jogos de exercício, que se constituem como exercícios adaptativos em que a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver





seu próprio corpo. e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período caracteriza-se pelo desenvolvimento pelas ações. Nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações por meio das percepções e do movimento. Quando a criança refaz por prazer, têm início as primeiras manifestações lúdicas, de forma que Piaget chega a dizer que “por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual” (1978, p. 120).

Piaget (1978) fala da dificuldade em perceber quais ações da criança são realmente lúdicas nessa fase, pois as atividades que ela realiza podem ter os dois aspectos: o jogo e a assimilação.

Em seguida, tem início a fase que ele chama de pré-operatória, que começa aos dois anos e vai até os seis, aproximadamente. Piaget (1978) afirma que nessa fase a criança começa a construir jogos simbólicos nos quais ela sujeita os objetos à fantasia. É quando ela começa a interagir mais fortemente com o lúdico e tem início a função simbólica, e a inteligência sensório-motora vai prolongar-se em pensamento. Com isso, a criança é capaz de substituir um objeto por uma representação. Segundo Piaget (1978, p. 147),

Além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos etc. somam-se incessantemente ao simples prazer de se sujeitar à realidade, a qual prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício sensório-motor.

Dessa forma, tem início a assimilação da realidade e a construção de significados, relacionando a fantasia com o real. É o início do desenvolvimento da inteligência, da imaginação, do pensamento guiado por uma busca de prazer que possibilita assimilar a realidade integral, incorporá-la, revivê-la, dominá-la ou compensá-la de forma adequada para a estrutura mental da criança que ainda apresenta o pensamento em construção.

Outro fator importante que Piaget chama a atenção nessa fase é que o lúdico cria meios pelos quais a criança satisfaz o seu egocentrismo, pela imaginação. Nela a criança pode subordinar tudo a sua vontade. É por essa razão que a atividade lúdica deve ser estimulada desde a infância, deve-se utilizá-la como auxiliar para a construção de um bom desenvolvimento.

Os jogos de regra iniciam-se por volta dos sete anos, quando a criança entra na fase operatória concreta, que dura até os onze anos. Nessa fase, de acordo com Piaget (1978), a criança aproxima-se mais da realidade e começa a interagir com ela mais fortemente; os dados reais passam a ter uma maior relevância e as regras sociais passam a ser compreendidas. Nessa fase inicia-se a formação das operações: junção e dissociação, classificação, seriação, correspondência, entre outras. No



entanto, a criança só consegue construir essas relações com um suporte concreto; ela depende do mundo real para abstrair. Verbalmente, sob a forma de proposições, ela ainda não é capaz de fazê-lo.

Por volta dos doze anos a criança entra na fase operatória formal, que perdurará durante toda a vida, mas ela continuará utilizando os jogos de regra. No entanto, isso não quer dizer que ela abandone completamente os outros jogos, apenas indica que ela desenvolveu estruturas mentais mais complexas. O adolescente conquista um modo de raciocínio novo, no qual é capaz de pensar lógica e hipoteticamente, e de buscar soluções. É nesse estágio que as operações proporcionais têm início. Segundo Piaget (1978, p. 184)

Os jogos de regra são jogos de combinações sensório-motoras (corrida, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competições de indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos.

Isso implica dizer que o diferencial dos jogos de regras em relação ao jogo de exercício e o jogo simbólico é o fato deles ocorrerem como uma atividade lúdica praticada pelo ser socializado.

Luckesi (2005d, p. 27) trata da ludicidade como uma atividade a que o sujeito entrega-se totalmente, na qual deve estar envolvido de corpo e mente. Ele diz:

[...] tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência”. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade. É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida.

Dessa forma, o divertimento pode aparecer em consequência do tipo de atividade desenvolvida. O importante para que a atividade possa ser considerada lúdica é que traga prazer e bem-estar, o que só poderá ocorrer se houver envolvimento do sujeito. Por esse motivo Luckesi (2005c) fala que ela caracteriza-se como “um fenômeno interno”.

Diferente de Piaget (1978) e de Luckesi (2005c), Marcellino (2002) se insere numa corrente que trata do lúdico dentro de uma perspectiva histórica. Assim como Huizinga (2005), ele trata





dessas questões situando-as dentro de um paradigma histórico-social. Marcellino (2002) trata do papel e da inserção do lúdico nas sociedades urbano-industriais e faz uma análise da criança enquanto ser inserido nessa sociedade. Assim, ele descreve a visão de criança que essa sociedade possui e denuncia as consequências disso para suas vidas

De modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança. (MARCELLINO, 2002, p. 57).

Ele critica fortemente essa sociedade que impõe a cultura do adulto e nega a cultura da criança, vendo-a apenas como potencialidade, como futuro adulto, de forma que ela deve ser preparada para ser adulta, pois ser criança é um estado transitório. E com isso, o lúdico, que deveria ser vivenciado por ela plenamente, é substituído por conteúdos “mais úteis”.

Por essa razão Marcellino (2002, p. 28) prefere “[...] optar por uma abordagem do lúdico não em ‘si mesmo’, ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira, etc.), mas como um componente da cultura historicamente situada”. Para ele o lúdico não se expressa apenas em atividades recreativas, mas em toda atividade que haja prazer e criação, sem a obrigação que o dia a dia nos impõe. O lúdico não é o fim e sim um meio, por essa razão não pode ser visto como uma atividade restrita; deve ser analisado como construtor de significados baseados em experiências diversas, em diferentes épocas.

De acordo com Marcellino (2002), a contribuição da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança caracteriza-se, de forma mais evidente, quando se observa a capacidade criativa e inventiva que a criança possui. Por isso é importante estimular essas capacidades, afinal, para ela tudo pode transformar-se em brinquedo: um tecido, uma madeira, uma pedra, entre outros. Dessa forma a criança pode soltar a imaginação, criar situações, imitar, representar, descarregar sentimentos, exprimir necessidades de afeto.

De acordo com esse autor, a atividade lúdica traz muitos benefícios para o desenvolvimento da criança, constatados por estudos realizados pela Psicologia. Além de prazer, o brincar proporciona descarga de energia, preparação intuitiva para a vida adulta, assimilação da realidade, evasão e inserção da realidade. Uma expressão muito clara da importância do lúdico no desenvolvimento da criança pode ser encontrada em Chateau (1987, p. 14):



Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brincar, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. Não se pode dizer a uma criança “que ela cresce” apenas, seria preciso dizer “que ela se torna grande” pelo jogo. Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser, assimilando-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor.

O brincar e o jogo aos quais Chateau (1987) se refere podem ser entendidos como a materialização do lúdico, já que eles aparecem como mecanismos para o desenvolvimento e como forma de obter prazer durante esse processo. A criança que brinca desenvolve suas habilidades naturalmente, ela aprende a construir sua autonomia e a criar o novo tomando por base uma experiência que apresentou resultados interessantes, e com isso ela começa a afirmar-se.

Jogo, brincar e brincadeira: sinônimos ou não?

Para compreender o lúdico é indispensável que se perceba sua manifestação enquanto jogo, e para isso se tornou necessário distingui-lo do brincar e da brincadeira, pois esses termos são comumente utilizados como sinônimos. Outro fator importante é que em nossa cultura há uma variedade muito grande de fenômenos aos quais damos o nome de jogo, mas que podem ter uma nomenclatura e um significado diferente em outra cultura, tendo em vista que em uma pode ser jogo e em outra não. Por isso existe uma grande dificuldade em elaborar uma definição de jogo que englobe todas as suas manifestações.

Kishimoto (2001) fala que o jogo pode ser visto como um objeto, uma atividade que possui um sistema de regras a ser obedecido pelos participantes e que distingue uma modalidade de outra. Também pode ser apenas um vocábulo usado no cotidiano para designar algo dentro de um determinado contexto social. Dessa forma, pode-se compreender o jogo diferenciando significados atribuídos a ele por culturas diferentes, pelas regras ou pela situação imaginária que possibilita a delimitação das ações em virtude das regras e pelos objetos que o caracterizam.

Ao trazer esses sentidos para o termo jogo, a autora esclarece cada um deles e diz que no primeiro sentido, “[...] enquanto fato social, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui” (KISHIMOTO, 2001, p.17). Por conta disso, o termo jogo pode possuir significados distintos, de acordo com a cultura e a época. O segundo sentido refere-se ao sistema de regras características de cada jogo, por meio das quais é possível distingui-lo dos demais. O terceiro trata o



jogo como o objeto que o materializa, pois alguns jogos não podem acontecer sem um determinado objeto.

Huizinga (2005, p. 10) fala do jogo enquanto manifestação sociocultural, por isso afirma que

[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social.

A definição de jogo trazida por Huizinga (2005) demonstra sua relação íntima com a cultura e sua indissociabilidade, de forma que ele prefere descrever as características das diversas formas de jogos, sendo sua prioridade descrever os jogos enquanto manifestação social, já que para esse autor descrever as características de jogos infantis não é algo simples, pois eles estão demasiadamente carregados de fator lúdico que dispensa análise.

A primeira característica apontada por Huizinga (2005) é a **liberdade**, já que para ser jogo deve ser uma atividade voluntária. A segunda refere-se ao fato dele **não ser vida real**, mas apenas uma forma de evasão dela que dura apenas algum tempo. A terceira característica refere-se ao fato do jogo criar um **isolamento espacial** por ocorrer em algum lugar, seja ele material ou imaginário, e ter uma limitação temporal, afinal ele acabará em algum momento. A última característica é que o jogo **possui uma ordem** e ordena temporariamente as ações por conter regras que devem ser obedecidas.

Para compreender melhor o significado do jogo é necessário compreender que ele difere do brinquedo e da brincadeira. Nessa perspectiva, Kishimoto (2001, p. 18) distingue-os e afirma que o brinquedo é um objeto que, para sua utilização, não existem regras. Ele pode ser manipulado livremente pela criança, o que lhe permite representar sua realidade, seus desejos, seu imaginário. A autora chega a afirmar que “diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”.

O brinquedo é analisado por ela como um substituto dos objetos reais, os quais a criança não pode manipular. Com isso, pode-se perceber que o termo brinquedo, na perspectiva de Kishimoto (2001), não possui uma diversidade de significados tão ampla quanto o termo jogo. Brinquedo relaciona-se diretamente com a criança e possui uma dimensão material. A criança pode, no entanto, com sua imaginação, alterar os significados dos objetos. “O brinquedo é o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil.” (KISHIMOTO, 2001, p. 21).

Nesse sentido, Vygotsky (1991, p.106) explica que quando os desejos das crianças não





podem ser satisfeitos imediatamente, ela cria uma tensão. E “para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.”

Dessa forma, o brinquedo teria para ambos a função de substituir os objetos reais, para conseguir satisfazer desejos. No entanto, Vygotsky (1991) acentua que isso só pode ocorrer na idade pré-escolar, já que é nela que a criança começa a desenvolver a imaginação, e é por isso que apenas a partir dessa fase torna-se possível satisfazer um desejo por meio de um brinquedo. Ao tratar da existência de regras no brinquedo, Vygotsky (1991, p. 108) afirma que ele possui regras, chegando a dizer que “pode-se ainda ir além, e propor que não existe brinquedo sem regras”, tendo em vista que todo brinquedo traz uma situação imaginária e nela existem regras implícitas. Ele esclarece que

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam no decorrer do jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. (VYGOTSKY, 1991, p. 108).

As crianças, ao brincarem, tentam comportar-se do modo como elas imaginam ser adequado naquela situação, e isso já se caracteriza como uma situação imaginária. Dessa forma, torna-se impossível brincar sem regras. Vygotsky (1991) afirma que os jogos com regras explícitas também possuem uma situação imaginária característica, já que a criança deve imaginar como agir de maneira que não venha a contrariar as regras do jogo, tornando inviáveis várias possibilidades de ação.

Kishimoto (2001, p. 21) fala que a brincadeira é também ligada à criança, pois caracteriza-se por ser uma ação livre e espontânea feita pela vontade e pelo prazer que pode proporcionar. Durante a brincadeira, a criança pode utilizar um brinquedo, que será utilizado apenas como suporte para realizar desejos não realizáveis. A autora diz que a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”.

Vygotsky (1991, p. 106) amplia essa definição, tendo em vista que atribui à imaginação um papel fundamental para o brincar, e diz que “o velho adágio de que o brincar da criança é a imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação”.





Segundo Kishimoto (2001), a brincadeira é uma ação mais livre que o jogo, porém possui regras implícitas que guiam as ações durante a brincadeira. Ao brincar a criança tenta comportar-se da forma que imagina ser a correta naquela situação. Aspectos que passam despercebidos no cotidiano tornam-se regras na brincadeira.

Brincar para a criança é um ato sério no qual ela procura afirmar-se e obtém prazer. Dessa forma, dizer que não há seriedade na brincadeira e no jogo é um erro, pois mesmo ela estando relacionada ao cômico, para a criança a brincadeira é séria. Chateau (1987) diz que é por meio da brincadeira que a criança constrói sua autonomia, desenvolve seu autocontrole, agindo de acordo com as regras, sem seguir seus impulsos. O jogo e a brincadeira são preparações para a vida séria, por isso devem ser feitos de forma livre, por vontade da criança e escolhidos por ela. Quando impostas, passam a ser trabalho ou ensino.

Quando a criança brinca, só pensa na diversão que o brincar lhe proporciona, sem perceber que está adquirindo conhecimento e desenvolvendo suas habilidades físicas e mentais. Assim, o jogo passa a ser um método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. Constatase, dessa forma, a necessidade da criança brincar. Isso fica claro em Chateau (1987, p 14), quando ele declara que

Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais os pais às vezes se alegram erroneamente – que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.

Discutindo a brincadeira, Luckesi (2005b) lembra que o brincar aparece carregado de preconceito, liga-se o termo ao não-sério. O não-sério traz prazer e alegria, enquanto o sério aparece como cansativo e doloroso. A brincadeira passa a ser vista como algo sem importância no mundo adulto, no entanto as brincadeiras infantis são sérias, pois as crianças dedicam-se a um objetivo e buscam meios de atingi-lo, mesmo que esse objetivo seja apenas a diversão.

Além de discordar dessa desqualificação da brincadeira, Luckesi (2005a) afirma que ela existe em todas as idades: “todos brincam, ou seja, todos, em conformidade com sua idade e seus processos de maturação, em seus processos criativos, transitam do subjetivo para o objetivo.” Em todas as faixas de idade e de desenvolvimento, o ato de brincar acontece. O que as distingue são as possibilidades e as características pertinentes a cada faixa, pois o brincar está ligada à ação criativa e à posterior expressão objetiva.

Discutindo a seriedade do jogo infantil, Chateau (1987) a distingue da seriedade da vida



adulta. Para ele a criança envolve-se de tal forma no jogo que parece esquecer a vida real, enquanto o adulto procura no jogo um meio de evasão e compensação da vida real. Nessa mesma perspectiva, Huizinga (2005, p. 8), fala da seriedade do jogo afirmando que “é licito dizer que o jogo é a não-seriedade, mas esta afirmação, além do fato de nada nos dizer quanto às características positivas do jogo, é extremamente fácil de refutar”. Ao trazer o jogo como não-seriedade, Huizinga trata do fato do jogo ser vida real, mas afirma que isso nada tem a ver com o jogo não ser sério, pois para que ele ocorra é necessário dedicação, tanto que algumas formas de jogo são capazes de absorver o jogador. Por isso ele retoma esse tema dizendo:

Todavia, conforme já salientamos, esta consciência do fato de “só de faz de conta” no jogo não impede de modo algum que ele processe na maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra “só” da frase acima. [...] nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, a sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. (HUIZINGA, 2005, p. 10).

Todos os autores citados concordam que o jogo e/ou a brincadeira possuem uma seriedade e com isso contribuem para o desenvolvimento do sujeito, que começa a compreender o mundo e a inserir-se nele dessa forma.

Considerações finais

No decorrer das pesquisas e das leituras realizadas para desenvolver este trabalho foi possível perceber que o lúdico sempre esteve presente em todos os períodos da História. Os estudos de Huizinga (2005) foram de fundamental importância para esclarecer isso, pois demonstram como alguns elementos culturais foram constituídos baseados em jogos.

Posteriormente, com os estudos desenvolvidos pela Psicologia da Criança, as brincadeiras e jogos infantis passaram a ser observados e a atribuir-se a eles significação, enquanto meio natural de desenvolvimento das crianças e como forma delas interagirem com o mundo. Enquanto a criança vivência/vive o lúdico, ela está aprendendo intuitivamente e, ao mesmo tempo, obtendo prazer no que faz.

Nos estudos de Piaget (1978) essa perspectiva fica evidente quando ele subdivide os jogos em três categorias: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regra. E afirma que, em cada um deles a criança constrói uma aprendizagem diferente, enquanto satisfaz uma necessidade. A



passagem de um tipo de jogo para outro teria como principal característica o desenvolvimento físico e mental das crianças, pois o jogo que elas apresentam é capaz de demonstrar em que estágio de desenvolvimento elas se encontram.

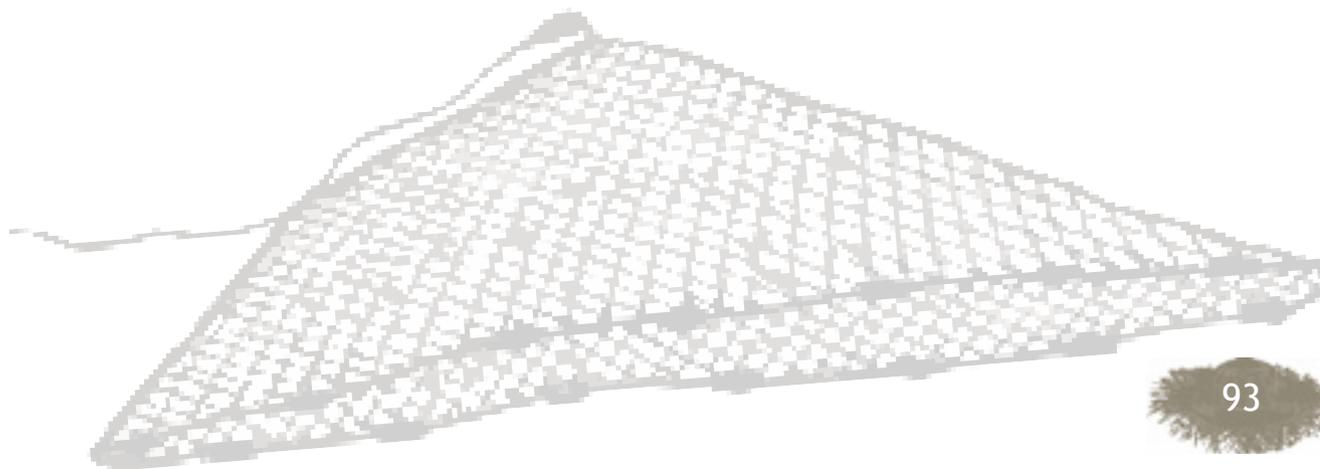
Da mesma forma que Piaget (1978) descreve a importância dos jogos para o desenvolvimento infantil, Vygotsky (1991), Marcellino (2002), Chateau (1987), Kishimoto (2001) e Luckesi (2005c) afirmam que eles propiciam o desenvolvimento da inteligência, do pensamento abstrato, da socialização, da compreensão das regras de convivência da sociedade.

Os estudos de Piaget (1978) e de Vygotsky (1991) falam que a aprendizagem ocorre mediante a interação com o meio, de maneira que, se essa interação tem início com o lúdico, isso já bastaria para atribuir a ele uma importância no desenvolvimento. Os estudos de Huizinga (2005) servem para ilustrar esse fato, pois ele trata o lúdico como o primeiro mecanismo usado para a aprendizagem de costumes, normas, valores e crenças em diversos períodos. Nessa mesma perspectiva, Marcellino (2002) vai tratar do lúdico como componente cultural e não como uma atividade restrita a jogos e brincadeiras, mesmo não desconsiderando o fato de eles serem formas de manifestação do lúdico.

O lúdico apresenta uma grande contribuição no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois propicia a satisfação do egocentrismo, a construção de significados, o desenvolvimento do raciocínio, da inteligência, do pensamento, da imaginação, da autonomia. Chateau (1987) chega a dizer que o lúdico é capaz de criar os meios pelos quais a criança se desenvolve física e mentalmente, de maneira que o divertimento e o prazer vão ocorrer em consequência da atividade desenvolvida, e não dela possuir um caráter lúdico explícito.

Em consequência disso, Chateau (1987), Kishimoto (2001), Luckesi (2005b), Vygotsky (1991) e Huizinga (2005) vão falar da seriedade das brincadeiras e dos jogos infantis, pois neles existem uma entrega, uma dedicação, um objetivo a ser alcançado, uma busca e um esforço.

A contribuição do lúdico vai além, pois é capaz de criar a possibilidade da criança interagir com o mundo de forma desafiadora. É um estímulo natural, afinal, parte da necessidade da criança. Ao mesmo tempo em que ela obtém prazer ao satisfazer essa necessidade, consegue aprender, descobrir, investigar, criar estratégias, buscar soluções.





REFERÊNCIAS

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução Guido de Almeida. 2. ed. São Paulo: Summus, 1987.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectivas, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e brincadeira. In: _____. (Org.). **O jogo e a educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Brincar: o que é brincar?** Salvador: Site oficial do professor Cipriano Carlos Luckesi, 2005a. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. **Brincar II: brincar e seriedade**. Salvador: Site oficial do professor Cipriano Carlos Luckesi, 2005b. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador: Site oficial do professor Cipriano Carlos Luckesi, 2005c. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. Salvador: Site oficial do professor Cipriano Carlos Luckesi, 2005d. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

MARCELLINO, Nilson Carvalho. **Pedagogia da animação**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

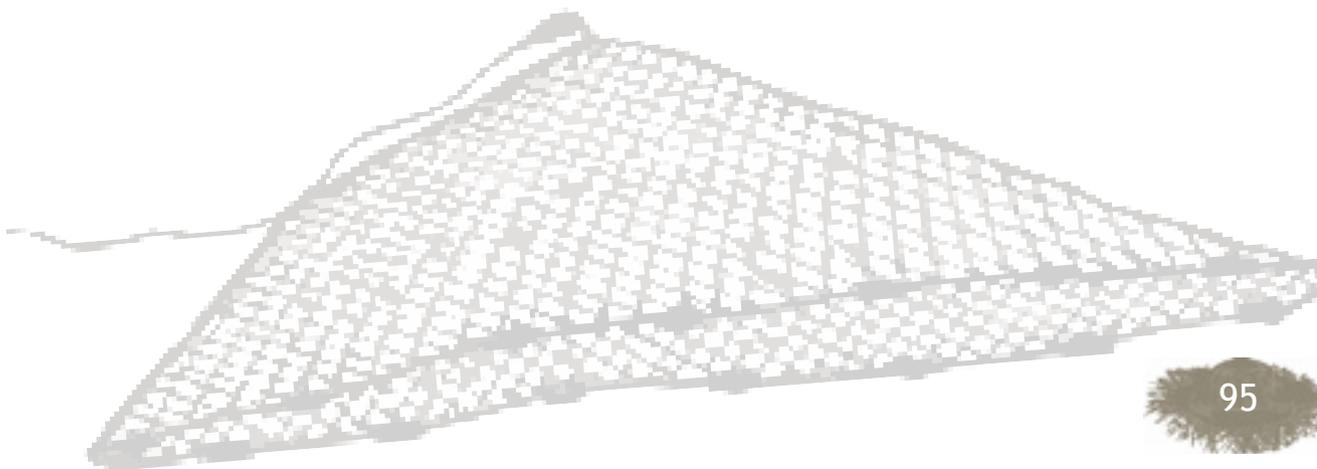
MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1994.





PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO CENTRO DE INTEGRAÇÃO FAMILIAR (CEIFAR)

Carla Gomes Sales da Silva^{25*}

RESUMO

Este trabalho aborda a maneira como a violência doméstica interfere no processo de aprendizagem dos alunos vítimas dela. Demonstra como a violência doméstica interfere na vida do sujeito, sobretudo no âmbito escolar. É um estudo de caráter exploratório em uma organização não governamental. Para tanto, a fim de subsidiar o estudo, foi feito um levantamento da literatura a respeito do conceito de violência e violência doméstica, abrangendo os aspectos relevantes aos objetivos do trabalho. Em seguida, um estudo exploratório na referida instituição, por meio de entrevistas individuais realizadas com as professoras, nas quais elas puderam explicitar suas percepções a respeito do tema, e, ainda, observações direcionadas a esses educadores e alunos, a fim de analisar o comportamento de ambos, assim como verificar que ações são adotadas pela instituição no enfrentamento a esse fenômeno. Verificou-se que as crianças e adolescentes expostos à violência doméstica apresentam baixo rendimento escolar, além de agressividade excessiva ou apatia, e que o conhecimento das professoras a respeito do assunto facilita a constatação e o enfrentamento à violência doméstica. Por fim, ficou demonstrado que o comportamento agressivo dos alunos não espanta os profissionais, o que indica uma mudança na forma como essas crianças e adolescentes são vistos, não mais como violentos e rebeldes, mas sim como vítimas de uma sociedade que os violenta a cada momento por meio da negação dos seus direitos mais básicos.

Palavras-chave: Violência doméstica. Aprendizagem. Crianças.

Introdução

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é um fenômeno cada vez mais crescente, marcado pela incapacidade que eles têm para se defender. Essa modalidade de violência envolve abusos físicos e psicológicos, abandono, exploração, deixando marcas não só no corpo da

25 * Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil pela Universidade do Estado da Bahia. (UNEB). cg.educ@hotmail.



sua vítima, mas outras tantas que irão refletir em suas relações sociais e cognitivas. Tanto aquelas pessoas que sofrem violência intrafamiliar quanto as que presenciaram esses abusos podem apresentar graves problemas emocionais, comportamentais e cognitivos, o que pode prejudicar sobremaneira a sua capacidade de socializar-se, de aprender e desenvolver relacionamentos positivos.

Por ser a escola o local em que permanece por mais tempo – após o seio familiar –, é nela que a criança reproduzirá o que vivencia em casa. Dessa forma, a violência sofrida no lar reverbera nesse ambiente a cada dia, pois são cada vez mais recorrentes os casos de crianças que sofrem abusos por parte daqueles que mais deveriam prezar pela sua segurança: os pais, o que torna o ato ainda mais devastador para a vida do indivíduo.

Nesse cenário, o Centro de Integração Familiar (CEIFAR), que oferece Educação Infantil, além de acompanhamento pedagógico e oficinas para jovens, constitui-se em um espaço em que se pode perceber várias *nuances* da violência intrafamiliar, pois ao atender especificamente famílias que, em sua maioria, estão expostas a diversas situações de violência, convive-se intensamente com essa realidade.

Considerando a influência que a violência doméstica pode ter no processo de ensino-aprendizagem é que esta pesquisa traz como cerne a seguinte questão: em que medida a violência doméstica influencia o processo de ensino-aprendizagem no Centro de Integração Familiar (CEIFAR)? Assim, para subsidiar o estudo será abordado o conceito de violência doméstica, suas consequências na vida do indivíduo e sua influência no âmbito educacional.

Neste contexto, esta pesquisa objetiva identificar a forma como a violência doméstica reflete no contexto educacional do CEIFAR, mais especificamente na aprendizagem. Este estudo é relevante na medida em que se propõe a pesquisar a realidade de uma escola inserida em um bairro marcado por todo tipo de violência, e que tem como clientela crianças que sofrem maus tratos no seio familiar – variando a intensidade, motivos e a frequência em que isso ocorre – e também fora de casa.

Sendo a violência doméstica um problema social que abate diversos lares em todo o mundo, torna-se urgente uma reflexão a respeito do tema, além da produção de novos conhecimentos que subsidiem ações mais efetivas no combate à violência doméstica, apoiando-se nas instituições educacionais.

Caminhos metodológicos utilizados

Atentando para a natureza do objeto investigado, esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois apresenta características essenciais ao tema investigado, que exige uma atenção mais direcionada aos sujeitos envolvidos. Buscando atingir o objetivo principal desta pesquisa, que é identificar como



a violência doméstica interfere no contexto educacional do CEIFAR, o estudo tem caráter exploratório, o que permite ao pesquisador o conhecimento da realidade pesquisada, abrindo perspectivas “para a realização de uma pesquisa futura mais precisa”. (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 188)

A pesquisa foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2009, tendo como espaço empírico o Centro de Integração Familiar (CEIFAR), entidade civil sem fins lucrativos localizada em Tancredo Neves, bairro populoso da periferia de Salvador. Os informantes da pesquisa foram cinco professores. Para a coleta de dados foram necessários pelo menos dois tipos de estratégias: a observação e a entrevista.

Após o trabalho de coleta de dados, as entrevistas foram transcritas, e as informações organizadas e categorizadas, identificando-se as que foram mais relevantes para o estudo, analisadas por meio de repetidas leituras para confrontar com os princípios teóricos que nortearam a pesquisa.

A violência doméstica contra crianças e adolescentes

Atualmente, a violência contra crianças e adolescentes tem chamado a atenção de autoridades e instituições da área da saúde, da família e da criança e do adolescente por ser “uma das mais corriqueiras formas de violação dos direitos da população, formada por crianças e adolescentes” (NEPOMUCENO, 2002, p. 170), sobretudo porque, por diversos motivos, pode permanecer na obscuridade.

Quanto ao conceito de violência doméstica, é de difícil definição em razão de sua natureza complexa. Azevedo e Guerra (1989, p. 33), após muitas pesquisas e estudos acerca do tema, desenvolveram a seguinte definição de violência doméstica contra crianças e adolescentes:

Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Dessa forma, fica evidenciado que a violência doméstica contra crianças e adolescentes não é caracterizada apenas por abusos físicos, mas também sexual e psicológico, trabalho infantil e negligência física e emocional. Embora os possíveis agressores possam ser muitos, os maus tratos contra a criança são praticados na maioria dos casos por aqueles que mais deveriam prezar pela sua segurança: os pais.



A violência doméstica deixa muitas marcas em suas vítimas, no entanto nem sempre essas marcas são visíveis ao primeiro olhar. A criança e o adolescente que sofrem a violência doméstica deixam transparecer alguns sinais que servem de alerta, tais como:

- Desconfiança exagerada, medo e choro excessivos;
- Mudanças abruptas e freqüentes de humor;
- Comportamento agressivo, destrutivo, ou passivo, submisso;
- Problemas de relacionamento com colegas;
- Tentativa de suicídio, depressão, pesadelos, sono perturbado;
- Mau desempenho escolar e dificuldades de aprendizagem não atribuída a problemas físicos. (AZEVEDO; GUERRA, 2000, p. 5).

Contudo, as consequências da violência doméstica variam conforme a personalidade de cada um, a idade, o tipo de relação entre agressor e agredido, a duração e a frequência da agressão e o tipo e gravidade do ato, além do apoio e tratamento que as vítimas recebem. Enquanto umas internalizam sentimentos de medo, introspecção, apatia, isolamento, outras podem externalizar esses conflitos na relação com os demais, repetindo o que vivenciam (O PERIGO..., 2008, p. 41).

Violência doméstica e sua interferência no processo de aprendizagem

Para entender como a violência doméstica interfere no processo de aprendizagem é necessário verificar qual o seu conceito e como se dá esse processo. José e Coelho²⁶ (2006, p. 11), ambas psicopedagogas, nos falam que a aprendizagem

é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência, [...] abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais. Enfim, a aprendizagem se refere a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer da vida.

26 Elisabete da Assunção José é psicóloga clínica, psicopedagoga, coordenadora pedagógica e professora de Magistério; Maria Teresa Coelho também é psicopedagoga, coordenadora pedagógica e professora de Magistério, além de pedagoga.





Ainda segundo José e Coelho (2006, p. 11), o processo de aprendizagem sofre várias influências: “intelectual, psicomotor, físico, social – mas é do fator emocional que depende grande parte da educação”. Assim sendo, a maneira como a criança é tratada, se é rejeitada ou não, “a maneira pela qual ela se vê, [...] se sente, irão influir e muito em tudo que ela faz e, basicamente, em sua capacidade de aprendizagem” (POPPOVIC, 1980, p. 17). Nesse sentido, a criança que é constantemente agredida, humilhada, desprezada, acaba por internalizar esse tratamento, enxergando-se como merecedora de tudo isso, e conseqüentemente terá uma baixa autoestima, insegurança e sentimento de incapacidade para aprender.

De acordo com Mahoney e Almeida (2005, p. 26), “quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem, e, portanto para o desenvolvimento [...] do aluno”. Dessa forma, a criança que sofre a violência doméstica tem a sua capacidade de aprendizagem prejudicada, tendo em vista que esses atos, de forma geral, são uma negação de afeto.

Nessas condições, a criança tem todo o seu desenvolvimento comprometido, pois a afetividade e o cognitivo se encontram em um mesmo plano (GALVÃO, 1995), o que significa que todo e qualquer problema emocional irá refletir na sua aprendizagem. De acordo com Weiss (2004, p. 23 apud ROSAS; CIONEK, 2006, p. 11)

aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento é a expressão deste através da produção escolar [...] o não aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com sua família; será o sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica.

Neste sentido, Piaget (1978 apud VEIGA; SILVA; SILVA, 2009, p. 1) nos fala que “a inteligência pode desenvolver-se aquém ou além do seu potencial, dependendo do conjunto de influências e estimulações ambientais, que alterem os padrões de comportamento do indivíduo”. Com base nessa afirmação, entende-se que as agressões sofridas pela criança e adolescente comprometem não só o seu desenvolvimento físico, mas também motor, social e cognitivo, o que pode levar a problemas de aprendizagem.

De acordo com Bee (2003, p. 153), a criança que sofre abusos físicos pode desenvolver diversos problemas, como depressão, ansiedade ou ainda problemas emocionais mais sérios, além de apresentar “QI mais baixo e pior desempenho escolar”. É importante salientar, porém, que “a criança é um todo e, quando apresenta dificuldades de aprendizagem, precisa ser avaliada em seus



vários aspectos”. (JOSÉ; COELHO, 2006, p. 24)

O reflexo da violência doméstica no contexto educacional do CEIFAR

Durante as observações foi possível perceber que os conflitos são uma constante dentro e fora da sala de aula, até mesmo em momentos de descontração. As brincadeiras giram em torno da violência, nos seus atos ou palavras. A relação entre os alunos é permeada pela intolerância em alguns momentos, e até o contato com o professor é afetado. Assim, percebe-se que a agressividade, um dos sinais de alerta que pode indicar uma exposição à violência doméstica, é apontada como um dos comportamentos mais recorrentes entre alunos que vivem essa realidade, sendo uma das formas de responderem às agressões de que são vítimas, de acordo com os professores. Contudo, é importante salientar que nem todas as crianças com comportamento agressivo estão necessariamente expostas à violência doméstica.

A passividade, a indiferença e o desânimo também são apontados como características comuns aos alunos que convivem com a violência doméstica. Nesse sentido, as professoras trazem que as mudanças de comportamento em sala de aula servem de alerta para o que pode estar acontecendo com o aluno.

Prejuízos provocados pela violência doméstica na vida escolar dos alunos

Como já vimos neste estudo, as crianças e adolescentes vítimas da violência doméstica apresentam algumas dificuldades, refletindo, assim, na sua aprendizagem. Dessa forma, vamos analisar as respostas dos professores quanto ao reflexo da violência doméstica no processo de aprendizagem, foco principal desta pesquisa.

Tabela 1 – Principais comportamentos apresentados pelas crianças vítimas da Violência Doméstica e que dificultam o processo ensino-aprendizagem em cinco turmas do CEIFAR – nov-dez 2009

Características	Professores	Turmas	Nº de respostas	Porcentagem
Dificuldade de concentração	A, B	G3, G4	2	40%
Agitação	A, C	G3 e A.P. ¹ I	2	40%
Agressividade	A, B, C, D, E	G3, G4, A.P. I, A.P. II e 1º ano	5	100%



Tabela 1 – Principais comportamentos apresentados pelas crianças vítimas da Violência Doméstica e que dificultam o processo ensino-aprendizagem em cinco turmas do CEIFAR – nov-dez 2009

Características	Professores	Turmas	Nº de respostas	Porcentagem
Isolamento	A, B, C, D	G3, G4, A.P. I e A.P. II	4	80%
Expressão oral pouco desenvolvida	A, B, D	G3, G4 e A.P. II	3	60%
Medo excessivo	A, B	G3 e G4	2	40%
Choro	A, B	G3 e G4	2	40%
Afetividade comprometida	A, B, C	G3, G4 e A.P. I	3	60%
Desinteresse pela aprendizagem/ Baixo rendimento	A, B, C, D, E	G4, A.P. I, A.P. II e 1º ano	4	80%
Fuga da realidade	A	G3	1	20%
Sinais de depressão	E	1º ano	1	20%

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho.
(1): Acompanhamento Pedagógico.

Observando as características contidas na Tabela 1, destacamos:

- Agressividade, isolamento e desinteresse pela aprendizagem – percebe-se que 100% dos professores entrevistados trazem a agressividade como uma característica presente no comportamento dos seus alunos;
- Isolamento e do desinteresse pela aprendizagem, apontados por 80% dos entrevistados. Esses fatores dificultam o processo de ensino-aprendizagem, não só daqueles que vivem a violência doméstica diária, mas de toda a turma, pois esses alunos não se concentram no que está sendo exposto pelo professor e nas propostas de atividades, desconcentrando também os outros alunos.
- Expressão oral – a dificuldade de expressão oral é citada por 60% dos professores, pois as falas das professoras evidenciam que a criança fica com a comunicação comprometida, não consegue emitir opinião elaborada ou expressar-se de forma clara e concisa. Durante as observações, presenciou-se crianças que não respondiam ao que a professora perguntava, demonstrando



nervosismo e feições de choro quando ela insistia.

Tanto o isolamento quanto as dificuldades de comunicação prejudicam o processo de aprendizagem do aluno, tendo em vista que esta é promovida por meio da interação. Mesmo que o ambiente escolar promova, diariamente, atividades com base em diferentes temas, contextos e interlocutores, o ambiente familiar desses alunos não estimula a comunicação verbal saudável.

- Afetividade – quesito citado por 60% dos entrevistados, refere-se à afetividade dos alunos. O estabelecimento de vínculos afetivos nas crianças que sofrem a violência doméstica é comprometido, visto que é na família que elas descobrem o afeto. Dessa forma, um ambiente familiar baseado na hostilidade desencadeia na criança problemas no desenvolvimento da sua afetividade, na demonstração desse sentimento. O afetivo e o cognitivo são interligados, e uma desestruturação daquele vai interferir diretamente nesse.

Por meio desses dados fica evidenciado que os problemas familiares podem desencadear problemas na criança ou adolescente, entre eles a baixa autoestima e a negação das suas capacidades. O medo excessivo (medo de falar, medo do outro) e o choro também se mostraram presentes em 40% dos relatos, sobretudo nas turmas do G3 e G4.

Neste sentido, compreendemos que a aprendizagem da criança vítima da violência doméstica pode ser comprometida, pois a criança internaliza o tratamento que recebe, acreditando ser merecedora dos maus tratos, o que se traduz nesse medo de fazer a atividade, de tentar; na crença de que não é capaz, a criança acaba por internalizar que não conseguirá aprender.

De acordo com as professoras pesquisadas, a agitação das crianças, citada por 40% dos entrevistados, é outro quesito que interfere no processo ensino-aprendizagem, pois desencadeia uma desconcentração para as atividades, problema também citado por 40% dos professores participantes. A intranquilidade vivenciada em casa é estendida à escola, tornando-se comum ao comportamento deles.

Os professores pesquisados citam ainda a fuga da realidade (20%) e sinais de depressão (20%) como características apresentadas por crianças expostas à violência doméstica, e que prejudicam o seu desenvolvimento.

As falas dos profissionais deixam transparecer que é difícil trabalhar esses traumas nas crianças; mesmo que elas alcancem um melhor desenvolvimento nos campos afetivo, cognitivo, psicomotor e físico, as marcas da violência ficam guardadas para sempre.

No que se refere às consequências da violência doméstica na aprendizagem do sujeito,





na análise dos dados constata-se que, embora já se saiba que a violência doméstica traz muitas consequências para a vida da criança, o que reflete na sua capacidade de aprendizagem, sobretudo na atenção e no discernimento para avaliar o que serve e o que não serve para ele, o trabalho em sala de aula procura focar nas possibilidades de crescimento das crianças. Ainda que os professores não esqueçam que existem as possibilidades negativas, eles têm em mente que elas não são as únicas, tratando a situação com cautela.

Considerações finais

Esta pesquisa não pretende apresentar resultados conclusivos, mas contribuir para uma reflexão acerca da influência da violência doméstica na aprendizagem, possibilitando discussões sobre o tema, que ainda carece de estudos. Nela constatou-se que a violência doméstica tem uma influencia significativa no processo de aprendizagem dos alunos do CEIFAR, isso porque as suas consequências geram uma série de transtornos na vida da criança. A agressividade, característica atribuída a essas crianças pelos professores informantes, é um deles, assim como o isolamento. Nesse caso, a criança não interage com os seus pares, atrasando o seu desenvolvimento social e cognitivo. A agitação constante, o desinteresse e a falta de concentração são apenas mais alguns obstáculos que alunos e professores tentam superar em meio ao processo de ensino-aprendizagem, que por si só já é um desafio, tendo em vista as condições precárias do sistema educacional brasileiro.

Esta pesquisa nos adverte para o fato de que a violência, de forma geral, faz parte da realidade dessas crianças, seja por meio da televisão ou no seio familiar, em que as violências física e psicológica são as mais frequentes, geralmente atreladas às questões disciplinadoras e educativas. Dessa forma, essas ações não são vistas como violência por esses pais, mas sim como uma forma de educar os filhos, sendo esta a educação que tiveram.

Embora a ação do professor seja no intuito de ajudar os seus alunos a superar as consequências decorrentes da violência doméstica, ele não está preparado para lidar com a complexidade da situação. Percebemos que há um esforço, individual e coletivo, para ajudá-los em sua formação pessoal e intelectual, mas é preciso que se articulem ações das áreas da Educação, Justiça e Saúde na elaboração de propostas de intervenções que atuem nas causas dessa violência, e não apenas nas consequências, fortalecendo, assim, a capacidade de todos na prevenção e combate a qualquer forma de abuso contra a infância e a adolescência.

Este estudo apontou que as crianças consideradas agressivas não mais causam espanto aos professores. Se antes esses alunos eram considerados rebeldes e violentos, hoje eles são reconhecidos como vítimas e reflexo da nossa sociedade, sujeitos capazes de protagonizar outras





histórias. É importante salientar, porém, que não devemos nos acomodar diante dessa constatação, mas sim atentarmos para o tratamento que estamos dispensando às nossas crianças e adolescentes, submetidos a situações diversas e adversas. Situações essas que não deveriam apenas nos emocionar, mas, sobretudo, fazer-nos refletir sobre nossos compromissos enquanto educadores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira. **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.

_____. **Violência psicológica doméstica: vozes da juventude**. São Paulo: Laboratório de Estudos da Criança (Lacri)/ PSA/IPUSP, 2001.

_____. **Os novos pequenos mártires: infância e violência doméstica**. São Paulo: laboratório de estudos da criança/USP, 2000. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacre/ViJornal.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12.ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.pepsic.bvs-psi.org.brt>>. Acesso em: 08 mar. 2009.

NEPOMUCENO, Valéria. O mau-trato infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização. In: SILVA, Lygia Maria Pereira. **Violência**



doméstica contra crianças e adolescentes. Recife: EDUPE, 2002. p. 139-180.

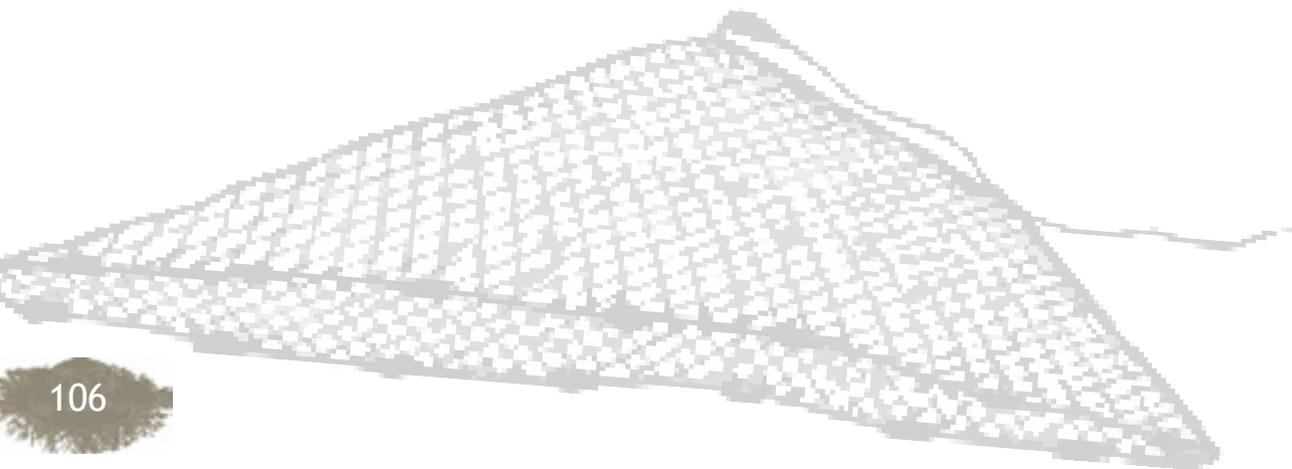
O PERIGO mora em casa. **Revista Psique Ciência & Vida.** São Paulo, v. 3, p. 52-61, 2008.

POPPOVIC, Ana Maria (Coord.). **Pensamento e Linguagem:** programa de aperfeiçoamento para professores da 1ª série. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1980.

ROSAS, Fabiane Klazura; CIONEK, Maria Inês. O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem. **Conhecimento Interativo,** São José dos Pinhais, PR, v. 2, n. 1, p. 10-15, jan./jun. 2006.

VEIGA, Daphne Lúcia da; SILVA, Márcia Aparecida da; SILVA, Priscila Andrezza da. A influência da violência doméstica no processo de aprendizagem do aluno: estudo de caso – Projeto Aquarela.

In: **Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica (INIC), 13., 2009,** São José dos Campos, SP, **Anais eletrônicos...** São José dos Campos, SP: UNIVAP, 2009. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/trabalhos_humanas.html>. Acesso em: 28 out. 2009.





FUNDAÇÃO JOSÉ CARVALHO: A FILANTROPIA PARA A EDUCAÇÃO

Patrícia Lessa Santos Costa^{27*}

Ruthy Nadia Laniado^{28**}

RESUMO

Este artigo, que resulta de dissertação de mestrado defendida pela UFBA, tem como tema a ação participativa filantrópica em seu sentido contemporâneo, como uma modalidade de conduta voltada para o bem público e apoiada em formas mais solidárias de ação participativa, que atua no campo de promoção da justiça social. Tal ação, traduzida como oferta de formação educacional, pôde facilitar o acesso dos indivíduos às oportunidades de vida e o desenvolvimento de uma cidadania participativa. O objeto empírico que informou o tema foi o Colégio Técnico da Fundação José Carvalho, que durante 18 anos forneceu educação de qualidade a alunos oriundos, principalmente, da rede pública de ensino. Pôs-se em relevo a visão daqueles que foram matéria própria de tal ação, ou seja, os egressos do referido colégio, cujos depoimentos permitiram analisar em profundidade a ação filantrópica conforme aqui entendida.

Palavras-chave: Ação participativa. Colégio técnico. Filantropia, Justiça social.

Fundação José Carvalho: origens do projeto educacional e estrutura atual

[...] e ele sempre dizia: 'É falta de imaginação morrer rico'.
(Entrevista 26, turma de 1979).

A Fundação José Carvalho (FJC) – nome que homenageia o pai do seu criador – foi instituída pelo engenheiro José Corgozinho de Carvalho Filho em Pojuca, Bahia, Brasil, no ano de 1975, com o ideal de democratizar o acesso à educação para as classes menos favorecidas da sociedade regional. A inspiração para tal empreendimento tem estreita ligação com a trajetória de vida do

27 * Professora Doutora em Ciências Sociais da Universidade do Estado da Bahia. plessacosta@gmail.com.

28 ** Professora Doutora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal da Bahia e Pesquisadora CNPq. ruthy@ufba.br.



seu fundador, cujos estudos foram garantidos por bolsas recebidas durante sua juventude. Estas, segundo seu depoimento, concorreram para o êxito que obteve como empresário. Descreveu a sua experiência como segue:

Meu pai foi ajudante de dentista, aprendeu o ofício sem ser formado. Somos mineiros de Martinho Campos, Minas Gerais. Éramos seis irmãos, todos criados na roça. Minha mãe era feirante, eu a ajudava vendendo caqueiros na feira. Fiz o primário na escola do interior e depois mudei para Belo Horizonte. No ginásio fiz o curso no Colégio Barão do Rio Branco. Fiz o científico e tirei o primeiro lugar de toda a rede pública. Por causa disso um padre jesuíta fez uma proposta à minha mãe; ele estava procurando vocações sacerdotais. Aos treze anos fui estudar no Rio, no Colégio Santo Inácio. No Rio fiquei quatro anos no internato. Só 20 pessoas foram selecionadas no Brasil para estudos sacerdotais. Aprendi um pouco de grego, alemão. Formado, não deu para eu ser padre. Apenas sou católico e me identifico com o catolicismo. Saí e fui para um colégio público de Belo Horizonte. Nunca paguei meus estudos. Resolvi fazer a universidade: a Federal de Ouro Preto; com bolsa de estudos fiz o curso Politécnico (engenharia) em 6 anos. Tenho muita gratidão pelo meu país porque nunca precisei pagar meus estudos. Pensava que no dia que ganhasse dinheiro ia ajudar as pessoas. No ginásio penava muito nisso, fui muito influenciado pelos padres. Sabe, os sonhos começam nas cadeiras escolares. (Dr. José Carvalho)²⁹.

O sonho de jovem materializou-se por meio da criação de uma entidade filantrópica que tem uma sólida base financeira. Ela detém a maioria das ações votantes da Cia. de Ferro Ligas da Bahia (Ferbasa)³⁰. De acordo com o dossiê Programa Sócio-Educacional da FJC, a entidade compreende a educação como um processo apoiado em um esforço para aperfeiçoar pessoas e melhorar a qualidade de vida humana. Define como setores prioritários de atendimento:

- (i) crianças pobres da roça;
- (ii) jovens de alto potencial intelectual e criativo;
- (iii) crianças abandonadas;
- (iv) meninos de rua; e
- (v) filhos dos “sem-terra”.

29 Entrevista concedida em 11 de junho de 2000.

30 Indústria fundada por José Carvalho em 1960, produtora de ferro-cromo, insumo fundamental para o aço inoxidável, uma das 500 maiores do país (EMPRESÁRIO..., 2001).



Em razão do perfil da clientela priorizada, a FJC criou uma estrutura escolar que se divide em:

- a) escolas convencionais;
- b) escolas rurais alternativas ao curso primário;
- c) abrigo-escola para órfãos;
- d) atendimento a crianças de rua; e
- e) colégio de ensino médio.

Trata-se, portanto, de uma entidade filantrópica privada, sem fins lucrativos e de utilidade pública, registrada no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) do governo brasileiro, voltada para a educação, que tem como política interna o não recebimento de subsídios ou recursos do governo. A estrutura escolar da FJC pode ser observada no Quadro 1.

Ano de fundação	Local	Unidade	Capacidade
1975	Pojuca	Colégio Nível Médio	100 alunos
1986	Entre Rios	Escola Rural Tina Carvalho	1.000 alunos
1990	Mata de São João	Escola Rural Rolf Weinberg	1.000 alunos
1987	Pojuca	Escola Maria Carvalho	600 alunos
1989	Catú	Escola Denise Carvalho	600 alunos
1989	Andorinhas	Escola Márcio Seno	400 alunos
1989	Campo Formoso	Escola Geraldina Carvalho	400 alunos
1993	Mata de São João	Clube Pitangueiras (meninos de rua)	112 crianças
1994	BR 324	Lar da Criança Gilcina Tamina Carvalho	100 internos

Quadro 1. Fundação José Carvalho - Escolas Fonte: FUNDAÇÃO JOSÉ CARVALHO [200-].

De acordo com o dossiê, as escolas Maria Carvalho, Denise Carvalho, Márcio Seno e Geraldina Carvalho são convencionais e dão atendimento de nível infantil que se estende até a 8ª série. Já as escolas rurais Tina Carvalho e Rolf Weinberg funcionam de acordo com um regime de periodização do ano letivo, ou seja, as crianças vivem na escola, em internato, durante 30 dias e passam 60 dias em casa com a família, ajudando nas atividades rurais. O público-alvo pertence à camada de baixa-renda da população, especialmente aquela sediada na zona rural do Recôncavo e Litoral Norte da Bahia.

O Lar da Criança abriga meninos e meninas órfãos ou abandonados pelos pais, de 0 a 3 anos de idade, oferecendo Educação Infantil. Após a permanência máxima, as crianças têm três opções de integração: a adoção, recomendada pelo Juizado de Menores; o retorno à família, se existirem



condições de reintegração ao lar; e, por último, a transferência para outro estabelecimento que atue com educação na próxima faixa etária. O Projeto Clube Pitangueiras presta atendimento a meninos e meninas de rua, em parceria com a Fundação VITAE, a Fundação para o Desenvolvimento das Artes e da Comunicação (FUNDAC) e empresários da Bahia, visando “uma reeducação do indivíduo ao contexto social, além da reintegração deste no âmbito familiar, como um cidadão que tem direitos e deveres [...]” (FUNDAÇÃO JOSÉ CARVALHO, 2000).

O Colégio Técnico (CT) foi concebido da seguinte forma, como consta no dossiê Programa Sócio-Educacional da FJC (FUNDAÇÃO JOSÉ CARVALHO, [200-], grifos nossos):

Uma escola de ensino médio, orientada para a profissionalização e selecionando para sua clientela juvens de alto potencial de origem interiorana provenientes de meio social pobre. Esses alunos, de ambos os sexos, na faixa etária de 14 a 19 anos, são selecionados segundo critérios de produção acadêmica e potencialidade. Em virtude de estar atendendo rapazes e moças nessa faixa de idade, a escola se propõe a desenvolver programas especiais e atividades que favoreçam a co-educação, além de oportunizar um ambiente harmônico e próximo de suas vidas que estimule e intensifique o seu desempenho acadêmico. O Colégio Técnico adota uma metodologia de ensino personalizado e individual, a qual proporciona o fortalecimento das inter-relações e o aprofundamento de conhecimentos no maior número possível de áreas do saber, além de tornar-se capaz de trabalhar sozinho, localizando fontes de estudo, organizando seu plano de estudo e desenvolvendo-se como autodidata.

Esse documento retrata o período no qual o Colégio Técnico estabeleceu-se como um *locus* de agregação de pessoas consideradas portadoras de capacidades intelectuais de destaque. Para selecionar tais indivíduos, a FJC empreendia uma seleção rigorosa que começava nas escolas públicas do interior da Bahia e Nordeste brasileiro, à procura de “bons alunos” (conforme se escrevia nos cartazes). O CT foi uma experiência *sui generis*, tanto do ponto de vista educacional como de uma iniciativa privada de apoio social por meio da ação filantrópica. É justamente a experiência educacional da FJC no Colégio o objeto desta pesquisa, que visa a relacionar a nova dimensão da filantropia que abre um campo de criação de oportunidades sociais pela educação, transformando-as em oportunidades de vida. Entretanto, é importante ressaltar que nem sempre o Colégio funcionou dentro dos moldes originalmente propostos, como se verá adiante. Inúmeras questões que impactam o ideal de um colégio que proporciona um ambiente “harmônico” e “próximo de suas vidas” serão analisadas com base no discurso dos informantes.



Colégio Técnico da Fundação José Carvalho: os três períodos

O Colégio também tem fases. Eu sou da terceira turma, era uma fase que não tinha certos desejos de visibilidade, não tinha essa coisa da superdotação. Então, queriam formar aquele aluno protótipo [...] (Entrevista 8, turma de 1980)³¹.

A primeira turma do Colégio Técnico ingressou no Curso de Mineração em 1978. Durante o tempo de duração desse empreendimento, enquanto proposta inicial de atendimento a alunos carentes e com bom desempenho escolar, o Colégio passou por diferentes fases. Agregando os depoimentos daqueles que lá estudaram, pôde-se chegar a três fases principais, de acordo com os seguintes elementos:

- (i) método de ensino;
- (ii) cursos oferecidos;
- (iii) regime de permanência;
- (iv) método de seleção de alunos;
- (v) participação direta do fundador; e
- (vi) diretriz de filosofia educacional.

O Quadro 2 expõe tais períodos.

Primeiro Período 1978-1981	1. Segundo Período 1982-1990	Terceiro Período 1992-1995
(i) Método de Ensino		
Tradicional, sala de aula	Individualizado	Tradicional, sala de aula
(ii) Cursos Oferecidos		
Mineração e Computação	Mineração, Tradutor e Intérprete, Computação.	Mineração, Tradutor e Intérprete, Computação.
(iii) Regime de Permanência		
Internato	Internato	Externato, com repúblicas estudantis.

31 Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado *Procuram-se bons alunos: a ação participativa filantrópica contemporânea*. Salvador, 2003.



Primeiro Período 1978-1981	1. Segundo Período 1982-1990	Terceiro Período 1992-1995
(iv) Método de Seleção de alunos		
Abertura de inscrições em cidades do interior e Aplicação de provas de português e matemática	Três fases: 1) Procura de bons alunos na rede pública de ensino; 2) Provas de português, matemática, psicoteste; 3) Um mês de seleção no internato na FJC	Abertura de inscrições em cidades do interior e Aplicação de provas de português e matemática.
(v) Participação do Fundador		
Maior participação no colégio	Menor participação	Menor participação
(vi) Diretriz de Filosofia Educacional		
“Efeito Multiplicador”		
Quadro 2. Colégio Técnico da Fundação José Carvalho – Periodização Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.		

O primeiro aspecto a ser ressaltado nessa periodização refere-se ao método de ensino aplicado em cada um dos intervalos de tempo. No primeiro período, que compreende os anos iniciais, o Colégio adotava um método de ensino tradicional, com aulas ministradas pelos professores em salas. Já o segundo período, o mais longo, que começa em 1981 e se encerra em 1990, caracteriza-se pelo ensino individualizado. O terceiro período tem início após a reestruturação implementada em 1991 e é marcado pela retomada do ensino mais tradicional, em salas de aula.

A grande marca que diferencia o ensino tradicional e o método individualizado é que este último pressupõe certa autonomia do estudante e grande disciplina para se integrar ao processo de aprendizagem. Caracteriza-se pelo cumprimento dos módulos das diversas disciplinas, sendo o professor consultado apenas para tirar dúvidas; não havia aulas no sentido estrito do termo, ou seja, explanação e exposição de temas e assuntos proferidos pelo professor perante um grupo de alunos. Observe-se o depoimento de um dos informantes acerca desse método:

Nós tínhamos todos os recursos audiovisuais para estudar, o ensino era individualizado, não tinha professor em sala de aula. Cada aluno dispunha de uma cabine individual onde



ficava estudando, a gente só recorria ao professor em caso de dúvidas [...]. A gente tinha que estudar sozinho, seguir o programa do módulo, os recursos didáticos indicados, os capítulos, ler tudo, e aí tirar as dúvidas. Marcávamos uma auto-avaliação. Quando a gente fazia uma discussão do conteúdo com o professor, se a gente estivesse preparado, ele marcava uma avaliação escrita, esta nunca era feita coletivamente, era sempre individual. (Entrevista 1, turma de 1990)³².

A qualidade do ensino julgada pelos informantes pautou-se, muitas vezes, em comparações com o ensino tradicional, conforme se destaca na Tabela 1.

Tabela 1 – Avaliação da qualidade do ensino individualizado

Individualizado	Freq. Simples	%
Eficiente para o aprendizado	8	27,7
Gera ambiente de competição/individualismo	1	3,4
Favorece disciplina e independência	5	17,2
Apresenta elevado padrão de exigência	7	24,2
Permite assistência privilegiada dos professores	1	3,4
Causa afastamento entre professores e alunos	1	3,4
Não se aplica	6	20,7
TOTAL	29	100

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

No caso dos entrevistados desta pesquisa, a maioria (23 pessoas) estudou pelo método individualizado e o avaliou enfatizando os seguintes aspectos: *eficiente para o aprendizado* (27,7%), *elevado padrão de exigência* (24,2%), *favorecedor da disciplina e independência* (17,2%). Avaliações mais negativas, como *causador do afastamento entre aluno e professor* e *promotor do individualismo* tiveram baixa participação, cada uma com 3,4%.

O segundo aspecto a ser destacado refere-se aos cursos oferecidos. O curso que inaugurou o Colégio foi o de Mineração. Já em 1981 teve início o curso de Computação e, em 1982, o de

³² Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado *Procuram-se bons alunos: a ação participativa filantrópica contemporânea*. Salvador, 2003.



Tradutor e Intérprete. Em entrevista à Revista Rumos (2001), José Carvalho ressalta a necessidade de formar mão de obra especializada e até mesmo que pudesse ser empregada na empresa Ferbasa, sustentadora da FJC:

A idéia da Fundação surgiu há cerca de 25 anos, quando eu já tinha alcançado uma meta importante, que era ter a minha indústria. A Ferbasa era bem menor do que é hoje, mas ia bem. Compreendi que não adiantava aumentar o número de fornos, dada a inexistência de mão-de-obra qualificada na região. (EMPRESÁRIO..., 2001).

De acordo com as entrevistas realizadas, houve alunos que seguiram na profissão técnica e ingressaram na Ferbasa, primeiramente como estagiários e depois como técnicos contratados, seja em Mineração e Computação, seja na área relativa às exportações, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos no curso de Tradutor. Muitos, entretanto, ultrapassaram esse nível inicial e, até mesmo incentivados pela FJC, cursaram o ensino superior. É ilustrativo, no caso desta amostra não-probabilística da pesquisa, o fato de apenas um do total dos 29 entrevistados não ter ainda concluído estudos de nível superior.

Durante o período de 1978 a 1990, o CT funcionou em regime de internato: os alunos moravam na FJC em apartamentos divididos em duas alas, uma feminina e outra masculina. O ano de 1991 foi uma época de transição, durante a qual o CT sofreu uma reestruturação que resultou na extinção do sistema de internato. As turmas que ainda estavam sob esse regime foram transferidas para repúblicas de estudantes. Já a turma selecionada em 1992 foi morar diretamente nessas residências, localizadas em Pojuca.

A seleção dos alunos diferenciou-se, também, de acordo com os três períodos classificados. No começo, iniciava-se o processo seletivo pela inscrição de candidatos em algumas cidades do interior. A partir de 1982, a FJC passou a investir em um processo de seleção mais diferenciado, procurando bons alunos de escolas públicas localizadas em municípios do interior do Nordeste, notadamente na Bahia. Após 1991, retomou-se o sistema inicial de inscrição, por meio da seleção de candidatos em algumas cidades. A seleção também se diferenciou no tocante ao nível de cobrança. No primeiro período, segundo os depoimentos, eram realizadas provas de Português e Matemática. No segundo período, além dessa primeira bateria de exames, havia um mês de atividades dentro da FJC, que serviam como fase final da seleção e buscavam avaliar, dentre outras coisas, aspectos relacionados à adaptação dos candidatos ao regime de internato. No terceiro período retomaram-se as avaliações mais básicas. Os egressos da FJC que compõem o grupo de entrevistados deste trabalho distribuem-se pelos três períodos caracterizados com base nas turmas de origem e nos





tipos de seleção aos quais foram submetidos. Assim, dos ex-alunos entrevistados, 37,9% foram *indicados para a seleção* pelo colégio em que estudavam, 10,3% *enviaram cartas à FJC* solicitando informações sobre a seleção, 24,1% *fizeram a inscrição em uma cidade próxima* de sua residência (quando ainda não havia o sistema de indicação pelos colégios), 6,9% *declararam ter procurado a direção do colégio* em que estudavam para solicitarem indicação. Os demais 20,7% não se referiram a essa questão.

Procurou-se saber como os entrevistados tomaram conhecimento da existência do CT. No conjunto das entrevistas, são três as fontes indicadas: *a escola de origem que foi contatada* pela FJC (41,4%), *informações de pessoas que conheciam a FJC* (20,7%) e, ainda, relatos de *parentes e amigos que lá tinham estudado* (27,6%). *Outros meios* somam 10,3%. Convém notar que a decisão dos entrevistados em inscrever-se para as provas de seleção foi influenciada por conselhos de professores do seu colégio de origem, além de amigos e membros da família que tinham boas informações sobre a Fundação. Quanto ao processo de seleção, 72,4% dos entrevistados passaram pelas *três fases de seleção* descritas no Quadro 2, correspondentes ao segundo período, e 27,6% fizeram somente os *testes das disciplinas básicas*.

Alia-se a tais fatores, que estruturavam o acesso ao CT da Fundação em diferentes períodos, um elemento que foi sugerido nas entrevistas, relativo à participação do fundador na vida do Colégio. Segundo depoimentos dos alunos das diversas turmas – destacando-se aqueles que permaneceram um maior tempo no Colégio, pois lá se tornaram eles mesmos professores –, havia uma maior presença do fundador nos primeiros anos do seu funcionamento. Isso determinou, em grande parte, a relação dos alunos com a própria Fundação. Nota-se que o depoimento deles sobre tal questão se diferencia quando se compara as primeiras turmas com aquelas intermediárias e as últimas. De modo geral, pode-se dizer que, enquanto o primeiro período foi marcado por uma cumplicidade e até um compromisso dos alunos com a FJC, o segundo revelou uma relação um tanto conflituosa entre os estudantes e a entidade educacional. Já no terceiro período, marcado pela quebra do regime de internato, observa-se uma relação mais convencional de estudante para com a escola. É importante ressaltar que o discurso dos informantes é sempre permeado pela forma como cada turma experienciou a vida no Colégio, aspecto que será retomado adiante.

Um último fator que marcou a diferenciação das três fases do CT, conforme a classificação sugerida no Quadro 2, diz respeito à filosofia que perpassou as ações não só do Colégio Técnico, mas de toda a FJC. Ela pode ser resumida pela designação de “Efeito Multiplicador”, um preceito que permanece nos três períodos com densidades diferenciadas, sendo mais presente na primeira fase. Baseia-se na ideia de que cada indivíduo que participa de uma experiência de crescimento pessoal tem o potencial de tornar-se ele ou ela mesmo um agente de mudança, podendo influenciar o seu





meio social e repassar os conhecimentos que adquiriu, a visão de mundo que desenvolveu, servir, enfim, de exemplo. Como afirmou um entrevistado:

A gente usava muito um termo que era: ‘o efeito multiplicador’, significava que o aluno multiplicava tudo o que ele aprendeu ali; na cidade dele, como cidadão, de servir de espelho para um irmão, para um primo. Dizer: ‘Olhe, eu sou pobre e alguém me enxergou e eu tive sucesso na vida – sucesso não necessariamente financeiro. (Entrevista 26, turma de 1979)³³.

Na verdade essa filosofia foi a base de uma pretensão bastante ambiciosa do engenheiro José Corgozinho de Carvalho Filho, que queria, como declara em uma entrevista, “formar os líderes de que o Brasil necessita e não têm” (GÊNIOS..., 1982). Hoje o Colégio Técnico, segundo os depoimentos, não existe mais, pelo menos nos moldes em que foi idealizado e funcionou por vários anos. Agora ele oferece o curso científico, principalmente para os filhos de funcionários da Ferbasa.

Abrindo horizontes de possibilidades: o “sujeito no mundo” baseado na ação do Colégio Técnico da FJC

O maior bem da Fundação foi me fazer ver o mundo diferente... a capacidade de descobrir que o mundo é grande, mas que eu faço parte dele. Antes era como se o mundo fosse uma coisa e eu outra. (Entrevista 14, turma de 1989).

As evidências históricas têm mostrado a inexistência de sociedades igualitárias nas quais os homens pudessem desfrutar de igual maneira das oportunidades de vida. Ao contrário, ao longo da formação das sociedades modernas vê-se um processo histórico no qual os grupos procuram monopolizar os privilégios e as possibilidades de acesso à produção de bens e aos seus respectivos mecanismos de distribuição. É desse modo que, nas sociedades contemporâneas, a desigualdade assume o caráter de privilégio para alguns e de injustiça para outros. Analisando as oportunidades de vida no aspecto de justiça social, Heller (1998) entende que igualdade não diz respeito apenas a um direito igual de participação em decisões nas sociedades democráticas, mas ao direito igual de fazer o que a lei determina, ou seja, garantir as oportunidades de vida de praticar os direitos

³³ Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado *Procuram-se bons alunos: a ação participativa filantrópica contemporânea*. Salvador, 2003.



estabelecidos, uma das principais expressões da cidadania na modernidade.

Ao serem questionados sobre se a FJC havia lhes proporcionado melhores oportunidades de vida pelo acesso à Educação como um bem, os entrevistados foram unânimes em afirmar que sim, justificando suas respostas ao considerarem aspectos relacionados à formação educacional e humana.

Tabela 2 – Oportunidades de vida

Descrição	Frequência Simples	%
Boa formação educacional	18	42.8
Formação humana	1	2.3
Facilitou emprego	9	21.4
Realçou habilidades	1	2.3
Abriu horizontes	6	14.3
Proporcionou experiência profissional	1	2.3
Incentivou hábito de estudo	2	4.8
Proporcionou amizades, relações.	2	4.8
Não sabe até que ponto	2	4.8
TOTAL	42	100

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho.

O aspecto mais ressaltado na Tabela 2 refere-se à *boa formação educacional*, como aquisição de conhecimento, com 42,8% das indicações. Outro fator apontado foi à *facilidade de encontrar emprego* (21,4%), pois, conforme referido, os informantes revelaram que o fato de terem sido alunos da FJC abriu portas em empresas. Além do mais, por um bom período, a própria entidade responsabilizou-se por conseguir estágios para os estudantes. Nas primeiras turmas, de acordo com as entrevistas, a FJC chegou a dar bolsas durante a formação superior do egresso, além de financiar a carreira de alguns no exterior. É o que aponta o depoimento de um aluno da turma de 1979.

A FJC teve um papel determinante na minha vida, determinou e apoiou minha carreira. A bolsa para o conservatório de música aqui, depois a bolsa para os EUA, depois o cargo de professor assistente, depois o cargo de maestro da Ferbasa durante 10 anos. Tive a felicidade – quando não era mais interessante ficar – de passar o cargo para meu ex-



professor de música na Fundação, o Miguel. Foi muito feliz aquele dia, passar o emprego para o Miguel. (Entrevista 22, turma de 1979)³⁴.

Outra ideia que marcou os jovens foi a de que a vivência na Fundação *abriu horizontes*, com 14,3%. Refere-se à formação mais geral do sujeito enquanto indivíduo com possibilidades infinitas de superar a si próprio e os limites de sua situação de origem. Uma superação pessoal contínua, assim como a busca de novas possibilidades de afirmar-se socialmente.

É importante acrescentar que os adolescentes que entraram na FJC, por meio do Colégio Técnico, eram portadores da promessa de dar continuidade aos sonhos dos pais, muitas vezes sonhos frustrados que se transformam em expectativas transferidas para os filhos, que estendem as expectativas dos pais para além do limite de sua existência. A família moderna, restrita ao essencial, nuclear, e ao mesmo tempo intensa, organizada não por contratos mas por sentimentos íntimos, pelo amor, muitas vezes é contraditória, pois ao mesmo tempo em que reclama dos filhos envolvimento e obrigação, os incentiva a se libertarem e ultrapassarem as condições em que foram criados.

A família sempre tem aquela coisa de acolher e desmotivar a pessoa, quanto mais você fica dentro da família - pelo menos minha família é assim - mais tem aquela estrutura pra te abarcar, de modo que você não pode botar um pé fora porque tem sempre alguém pra te acolher e isso é horrível. Principalmente com pessoas que se envolvem com política, você vai pra qualquer lugar tem sempre alguém que está te levando pela mão, indicando pra um cargo não sei o que... Então eu falei que essa vida eu não queria. E fui eu quem decidi [...] Acho que a FJC foi a minha emancipação, depois daquilo ali minha vida tomou outro rumo. Hoje, quando me comparando com qualquer pessoa da família - mesmo pessoas que ficaram lá ou pessoas que foram pra outros lugares e até para o exterior e tiveram acesso a muita coisa em termos de estudo - me acho completamente diferente. (Entrevista 11, turma de 1989)³⁵.

Contudo, até que ponto o sucesso dos filhos é a realização dos pais? Ou melhor, até que ponto a mudança de perspectiva não frustra o sonho dos pais que veem os filhos como sucessores?

34 Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado *Procuram-se bons alunos: a ação participativa filantrópica contemporânea*. Salvador, 2003.

35 Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado *Procuram-se bons alunos: a ação participativa filantrópica contemporânea*. Salvador, 2003.



No depoimento acima, destaca-se a negação de uma tradição política de família, a busca por novos caminhos pelo filho e, finalmente, certo desencaixe do contexto familiar.

Numa perspectiva mais próxima da intimidade do sujeito, Bourdieu (1998) avalia o peso da escola na vida dos indivíduos, principalmente o papel dos veredictos nos processos de transmissão da herança familiar. Os efeitos dessa ação na mudança das disposições dos agentes influenciam fortemente na construção das identidades individuais. Sobre esse aspecto, ressalta formas de “sofrimento social” que têm a família e a escola em sua origem. No caso de pais originários de meios desfavorecidos, muitas vezes ocorre certa negação da família por parte dos filhos, quando estes alcançam um sucesso escolar mais prolongado. Destarte, surge uma ambivalência, aquela sugerida anteriormente: ao mesmo tempo em que os pais desejam que o filho se diferencie deles, tornando-se bem-sucedido, temem o distanciamento dos padrões mais populares e, por extensão, da família. Por sua vez, os filhos enfrentam a seguinte oposição: ter sucesso pode significar trair suas origens, mas renunciar a ele pode significar decepcionar a família e a si próprio. Os filhos têm que proceder a uma dupla injunção, ter êxito e mobilidade social, contanto que permaneçam simples, próximos dos seus. Este estudo não avançou ao nível de tomar como objeto os pais dos informantes, mas as falas dos egressos deixam transparecer essa tensão, algumas vezes já superada.

É como se você tivesse que voltar no tempo... e isso está acontecendo um pouco comigo, eu estou voltando para a minha família, para a minha cidade, como que resgatando algumas coisas que eu neguei, que eu já negava e, depois de ter passado pela Fundação, neguei mais ainda... e agora começo a perceber o valor que existe nisso tudo. Você também está ali nesse processo todo..., você começa a reconhecer coisas tipo o lanche na escola pública, tomar suco de caju com biscoito de maisena, você vai ficar se lembrando dessas coisas que às vezes negou porque... Então eu acho que eu sofri um pouco por isso e acho que a maioria dos alunos da Fundação passam por esse dilema, de ter sido uma experiência muito forte nesse sentido. (Entrevista 5, turma de 1988)³⁶.

A redenção dessa espécie de afastamento do universo familiar vem por meio da recompensa que é realizar o sonho da família e ser alguém na sociedade. Isso ocorre quando se compartilha um pouco com aqueles que não tiveram essa oportunidade. Nesse sentido, a filosofia do efeito multiplicador funciona como paraquedas dessa situação; prevê o não afastamento do jovem de sua

36 Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado *Procuram-se bons alunos: a ação participativa filantrópica contemporânea*. Salvador, 2003.





família, mas uma integração pautada no compartilhamento dos conhecimentos adquiridos. Antigos estudantes que trabalharam no Colégio como professores informaram que havia um cuidado por parte da FJC em não distanciar demasiadamente os jovens de sua realidade de origem.

Havia um cuidado muito grande em não distanciar essas pessoas da realidade delas, inclusive na minha época isso foi mais forte. Enquanto professores, nós conversávamos muito com os alunos, explicando que eles estavam num momento de transição de vida e que a gente queria que eles tivessem um efeito multiplicador, que nós enxergamos neles pessoas talentosas, e que voltando para a comunidade eles voltariam não como uma pessoa ou arrogante no sentido de não caber mais lá. Muito pelo contrário, eles voltariam para trazer, por exemplo, desde hábitos simples, como escovar os dentes pelo menos 3 vezes ao dia, até brigar por seus direitos de uma forma civilizada, enxergar as relações sociais dentro da comunidade. (Entrevista 26, turma de 1979)³⁷.

No que se refere a uma visão sobre a sociedade, temas como consciência social e justiça social foram abordados. Consciência social era entendida enquanto *conhecimento que leva à participação* (65,5%), *senso de pertencimento* (17,2%) e *respeito à diversidade* (10,3%). Apenas 6,9% dos informantes não opinaram a esse respeito.

Consciência social, eu acho que é as pessoas saberem que o que você vai fazer tem algum efeito, se não na sua vida, na vida de outra pessoa. É, saber que você tem que participar, você não se colocar de fora. Aconteceu uma coisa interessante, meu pai estava ali na varanda e ele fuma pra caramba... e ele jogou o toco de cigarro lá fora. Eu disse: - 'Meu pai, como é que o senhor faz isso, passa gente aí.' Ai ele falou, - 'Mas ninguém vai saber que foi eu'. Eu disse: 'Mas o problema não é esse [...], o problema não é se foi o senhor ou não, o problema é que poderia machucar um inocente'. (Entrevista 4, turma de 1990)³⁸.

Quanto ao tema da justiça social, 31% a consideraram enquanto *oportunidades iguais de transformar a vida*, 27,6% entenderam justiça como *igualdade, equilíbrio e distribuição de renda* e 24,1% como *condições mínimas de sobrevivência*. Ainda 13,8% consideraram-na como *respeito às*

37 *ibidem*.

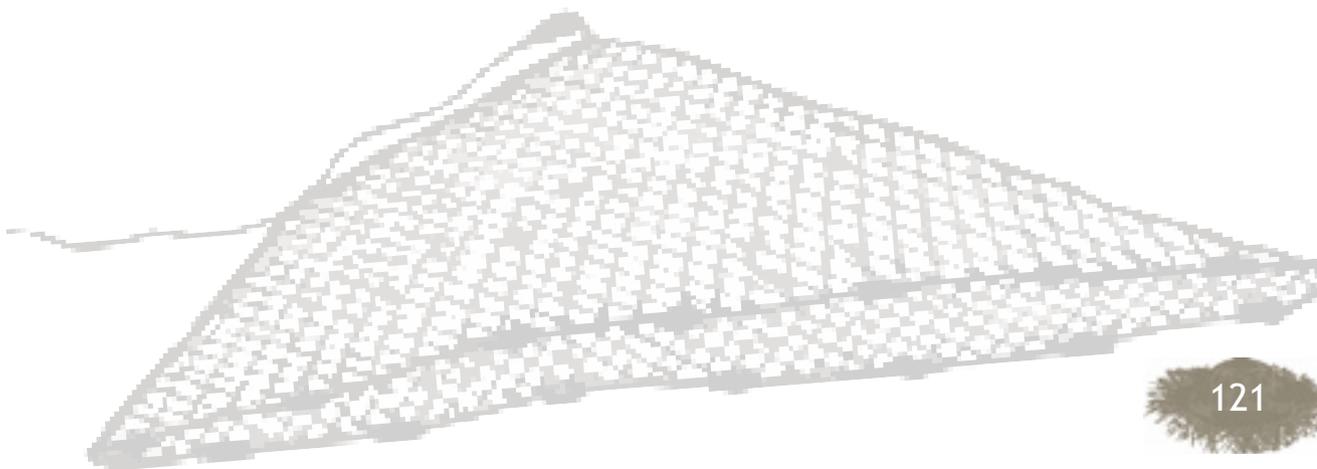
38 Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado *Procuram-se bons alunos: a ação participativa filantrópica contemporânea*. Salvador, 2003.



diferenças. Por fim, para 3,4% significava *mudança de valores*.

Nos depoimentos, os entrevistados não chegaram a desenvolver um conceito articulado de justiça social. Para explicar a questão, reportaram-se ao seu oposto, a injustiça social, recorrendo a exemplos concretos do Brasil. Desigualdade social e exclusão expressam o núcleo da injustiça social brasileira, pois impedem o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão pleno e atuante, ciente dos seus direitos e deveres. Esse tema é aprofundado por estudiosos que consideram a cultura política do Brasil marcadamente contraditória, com princípios da democracia, caracterizando um hibridismo entre tradicional e moderno, entre pessoalismo e universalismo, o que leva a uma cultura cívica de desconfiança e a um baixo desenvolvimento das instituições democráticas (DAMATTA, 1987; SANTOS, 1993; REIS, 1995). Por isso que o clientelismo e o patrimonialismo convivem com padrões democráticos modernos de ação, criando uma dissonância entre a existência da lei e a sua função social propriamente dita (SANTOS, 1993; MARTINS, 1994). Embora a lei se modernize, acompanhando as mudanças do país, há uma fraca implementação das normas legais, aliada à dificuldade no acesso aos recursos voltados para a Justiça enquanto esfera responsável pela resolução de conflitos. Como resultado, configura-se um quadro de acentuada exclusão social, pela dificuldade de realização da justiça e do usufruto dos avanços sociais, como riqueza, qualidade de vida e participação (SANTOS, 1993; LANIADO, 2001).

O capital social – um dos conceitos fundamentais desta pesquisa, tomado segundo a perspectiva de Putnam (1996) e Coleman (1988) como um atributo da estrutura das relações sociais – tem associação direta com temas relacionados à participação em instituições sociais ou políticas. Por isso, procurou-se averiguar a posição dos indivíduos que saíram da FJC com relação a essa questão. No tocante à participação ou apoio a associações ou grupos, obteve-se a distribuição apresentada no Gráfico 1.



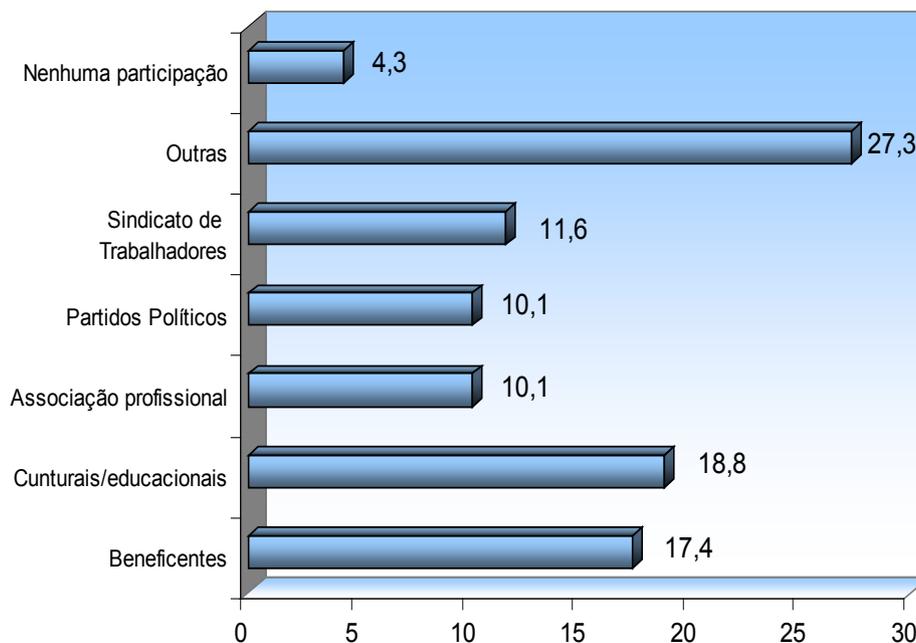


Gráfico 1 – Participação ou apoio a grupos e associações

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

Os resultados mostram que apenas 4,3% dos entrevistados não tiveram envolvimento em grupos ou associações, contra 95,7% que tiveram. É significativo que o maior percentual de atuação, 18,8%, refira-se a atividades ligadas à *área educacional e cultural*. Mostra que a formação das atitudes de envolvimento é mediada, certamente, pela experiência concreta dos indivíduos relacionada à passagem pela FJC, tendo a educação como instrumento de mudança social. Em segundo lugar, no número de indicações, encontra-se a participação em *entidades beneficentes*, com 17,4%, o que reporta a uma tradição brasileira de apoio de tipo assistencial, que se materializa, muitas vezes, por meio de donativos. Muitos dos entrevistados confessaram ajudar de forma tópica e não por meio de um trabalho efetivo. Há o caso particular de um entrevistado que é o mentor e coordenador de um projeto que possibilita o acesso à música erudita por parte de crianças carentes, um coral de menino e meninas do bairro de Itapuã. A *filiação a sindicato de trabalhadores e associação profissional* também é significativa (com 11,6% e 10,1%, respectivamente), assim como a *filiação a partidos políticos* (10,1%). Nesse último caso, o percentual não se refere à filiação propriamente dita, mas a uma simpatia por determinados partidos. O item *outros* inclui a participação em associações



recreativas e esportivas, defesa de minorias, religiosas, de jovens, comunitárias, empresariais e de saúde e meio ambiente, cada uma delas com uma indicação.

Entre os principais motivos para a participação estão: *satisfação pessoal* (17,9%), *defesa de ideias e valores justos* (17,1%) e *responsabilidade pessoal* (13,6%). Também as opções *combinar interesses pessoais com os de grupos* e *contemplar interesses pessoais*, cada uma com igual percentual de 12,9%. A satisfação pessoal, a justiça e o senso de responsabilidade são elementos que contemplam o rol dos chamados valores cívicos, baseados na vontade de interagir com o outro, melhorando sua condição.

A ação política dos agentes foi aferida nas entrevistas com base em alguns indicadores sugeridos no roteiro e conforme três aspectos principais: a realização efetiva das ações, a possibilidade de realização e a sua impossibilidade, neste último caso referindo-se àquelas que têm maior resistência de serem colocadas em prática. Sobre esse tema, observe-se a Tabela 3.

Tabela 3 – Ação política

Tipo de ação política	Já realizou		Poderia realizar		Jamais realizaria	
	N	% ¹	N	%	N	%
Assinar um manifesto	26	24.5	2	4.0	0	.0
Mobilizar grupos p/ reivindicar	20	19.0	8	15.7	0	.0
Participar de manifestações	24	22.6	2	4.0	2	20.0
Participar de greves	18	17.0	10	19.5	0	.0
Ocupar prédios, fábricas, lotes	5	4.7	15	29.4	7	70.0
Fazer um boicote	13	13.2	14	27.4	1	10.0
TOTAL	106	100	51	100	10	100

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

(1): Os percentuais foram obtidos tomando-se por base o total de indicações, nesta pergunta de múltipla escolha, para *já realizou*, *poderia realizar* e *jamais realizaria*.

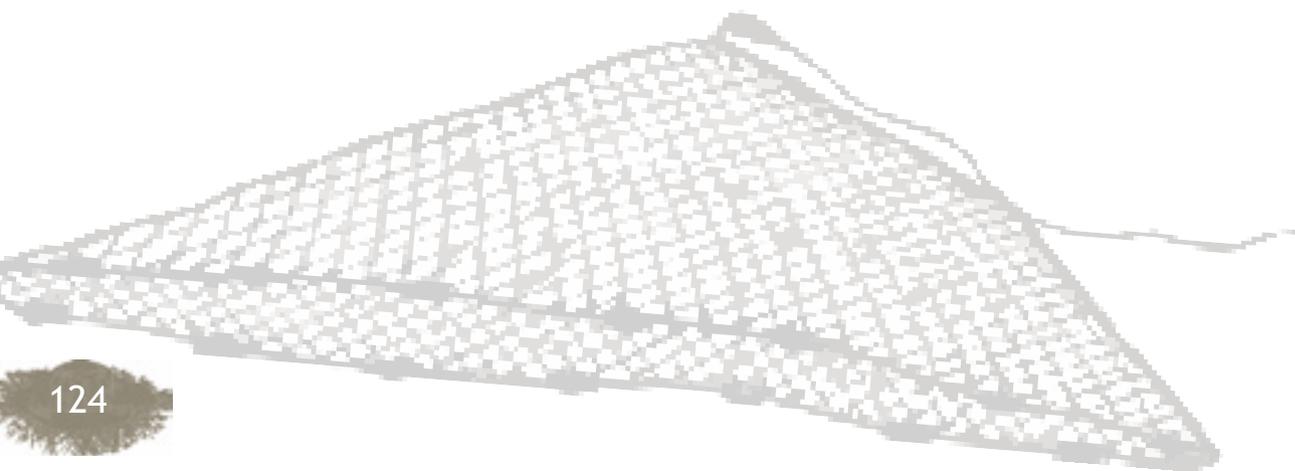
As ações que obtiveram maiores percentuais de realização foram *assinar um manifesto* (24,5%) e *participar de manifestações* (22,6%), duas formas muito comuns de ação política, principalmente entre jovens, e que correspondem ao perfil de participação no Brasil (SCHMIDT, 2001). De forma geral, a extensão da participação dos informantes é bastante significativa e surpreendentemente elevada, se considera-se um país com baixo grau de envolvimento político. A participação referente à *mobilização de grupos para reivindicar* (19%) e *greves* (17%) são



menos recorrentes, o que é interessante, pois a greve é considerada uma das principais formas de envolvimento de manifestantes, não só no Brasil como no mundo. Por fim, *fazer um boicote* (13,2%) tem o segundo menor percentual. Trata-se de uma mobilização não muito difundida no Brasil, se comparada com países como os Estados Unidos, também mais fugaz e não diretamente ligada a organizações estáveis (SCHMIDT, 2001). Apenas o indicador *ocupar prédios, fábricas, lotes* – ação mais enérgica – tem um percentual menor de realização (4,7%), e maior de possibilidade (29,4%). Também esta variável apresenta o maior percentual das indicações da coluna “jamais realizaria” (70%).

Sobre a noção de confiança, pode-se dizer que a mesma é entendida como um valor ético-moral que depende do estabelecimento de laços duráveis e de longo prazo, que envolvem lealdade e disposição de estabelecer compromissos com os outros. Sua relevância para a cultura política dá-se pelo fato de ela condicionar a motivação – e cooperação – dos agentes com relação aos outros membros da sociedade e às próprias instituições e organizações sociais (LANIADO, 2001). Nesse sentido, Putnam (1996) refere-se a uma relação causal entre pertencer a associações e a geração tanto da confiança interpessoal quanto daquela nas instituições, por isso a mesma envolve tradições herdadas e experiências históricas acumuladas. Demonstra que a confiança, base para a participação em associações e instituições, permite o acúmulo de cultura política e facilita a formação do capital social e dos benefícios simbólicos e materiais por ele produzidos para o grupo.

Sobre o tema da confiança, uma questão solicitava que os entrevistados numerassem, por ordem de confiabilidade, uma lista que indicava desde indivíduos com os quais os mesmos tivessem relacionamento pessoal até agentes políticos e instituições do Brasil. O resultado é apresentado no Gráfico 2.





1,31
1,83
4,68
5,08
5,59
6,44
7,08
8,04
8,12
8,96
9,44
10,68
0
2
4
6
8
10
12
Família
Amigos
ONGs
Personagens/Líderes
Sindicatos
Igreja
Partidos políticos
Poder judiciário
Governo
Forças Armadas
Congresso Nacional
Polícia

+ Confiança

- Confiança

Gráfico 2 – Nível de confiança pessoal e nas instituições

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.





Nessa distribuição, obtida pelas médias das indicações, quanto mais próximo de 1, maior é a confiança. Ao responderem a questão, os informantes numeravam por ordem crescente sua confiabilidade, ou seja, daqueles em que mais confiam para aqueles em que menos confiam. A *família* aparece em primeiro lugar como o grupo que mais inspira confiança nas relações sociais; uma das poucas instituições do mundo tradicional que sobreviveu à modernidade em sua forma nuclear e adquiriu importância renovada. *Amigos* têm o segundo maior nível de confiança, e isso se justifica quando se trata de indivíduos que tiveram uma experiência singular de relacionamento em um internato que se tornou a sua segunda família. Há de se considerar, para ambos os casos, que a proximidade física e afetiva favorece a confiança. A maioria dos respondentes relacionou amigos a antigos colegas da Fundação, o que revela que a convivência formou entre os ex-alunos um vínculo que não se desvaneceu depois da saída do Colégio. Ao serem questionados sobre o relacionamento que mantêm com os antigos colegas, ressaltaram: *laços de amizade* (20,7%); *relações pessoais* (17,8%); *interesses comuns* (17%); *ajuda mútua* (12,6%); *parentesco* (11,1%); *trabalho* (8,9%); *militância* (8,1%); e *outros* (3,7%).

É engraçado isso, posso passar anos sem falar com alguém da Fundação, se eu parar tenho o que conversar. Aquilo criou um elo muito fortalecido, não é como quando encontro um ex-amigo meu de Alagoinhas: 'E aí, tudo bem?' – troca meia dúzia de palavras – 'O que é que está fazendo?' De repente você olha, dá aquela respirada, 'E não sei quem, está casada?' Ufa! Na Fundação você tem uma ligação emocional muito mais forte. (Entrevista 24, turma de 1986)³⁹.

ONGs aparecem em terceiro lugar como sujeito de confiança, uma percepção depositada no papel de organizações consideradas sérias, conforme sugerem os depoimentos, a exemplo da FJC. Ainda entre os cinco primeiros lugares aparecem *personagens líderes e sindicatos*, com uma média bastante parecida (5,08 e 5,59, respectivamente). Na verdade, os entrevistados tomaram como foco algumas pessoas de destaque que mereceriam a confiança, pelo exemplo que representam para a sociedade. O atual presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, foi muito lembrado como alguém que veio de um meio pobre, que lutou pelos seus ideais e que conseguiu vencer na vida. Quanto aos sindicatos, pode-se dizer que têm sido enfraquecidos no contexto atual de globalização, não têm conseguido a contento exercer um papel de barganha, de defesa dos interesses dos seus membros

³⁹ Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado *Procuram-se bons alunos: a ação participativa filantrópica contemporânea*. Salvador, 2003.



(IVO, 2001).

A Igreja aparece em sexto lugar, o que condiz com a diminuição da sua influência na sociedade brasileira, se comparada com aquela confiança que inspirava às gerações passadas. Romano (1979) trata desse tema ao abordar exatamente a questão religiosa no Brasil, observando a perda da supremacia da Igreja. Segundo o autor, em contrapartida ao seu afastamento dos centros de decisão e poder, com o desenvolvimento de um Estado moderno e centralizador, a Igreja busca aliar-se a outros grupos não dominantes, redefinindo seu papel e as estratégias de sobrevivência da religião católica em um mundo sempre mais institucionalizado, voltado para o consumo de outros bens simbólicos que não os espirituais ou tornando mais comercial a própria religião, como professam várias seitas cristãs hoje. Comparativamente com a confiança depositada nas instâncias relacionadas ao Estado, a Igreja ainda possui um relativo nível de aceitação. Assim, nota-se que o nível de confiança vai diminuindo quando as alternativas dizem respeito a instituições, de partidos políticos à polícia. Conforme estudiosos do comportamento político do brasileiro, há uma grande desconfiança das instituições do país, o que faz com que o governo governe em um vácuo de cultura cívica. Uma das consequências da baixa confiança é a procura por outros meios para a resolução de problemas ou conflitos, buscando-se, geralmente, relações mais personalizadas. A grande desconfiança nas instituições do país resulta, portanto, no afastamento dos indivíduos das atividades políticas e dos órgãos públicos, o que, por sua vez, acarreta o baixo desempenho institucional, além de estimular a corrupção, o clientelismo (SANTOS, 1993). Sabe-se que a confiança é um elemento das relações sociais diretamente relacionado ao capital social; pode-se dizer que quanto menor ou maior a confiança entre os cidadãos de uma sociedade, menor ou maior o grau de capital social, de relações mutuamente confiáveis e cooperativas. Quando há desconfiança, ou incerteza acentuada, a cooperação das pessoas para com a sociedade política desvanece, e isso tem implicações negativas para as condutas políticas. No caso do Brasil, isso é verdadeiro e tem raízes históricas baseadas nas relações aqui desenvolvidas entre sociedade e Estado.

Por fim, entre os campeões de desconfiança estão o *Congresso Nacional*, alvo de críticas relacionadas com os recorrentes escândalos de corrupção, e a *Polícia*, entidade cuja imagem está cada dia mais desgastada com a opinião pública, e cujo papel, de defesa da população, vem sendo questionado.

Sobre como seria possível melhorar o convívio social, os entrevistados elegeram as proposições mais importantes, conforme o Gráfico 3.





28%

12%

44%

2%

14%

0%

Aumentar a participação em decisões do governo

Aumentar a participação em redes de associativismo

Promover a educação de qualidade para a população

Combater a criminalidade

Combater a inflação

Proteger a liberdade de expressão

Gráfico 3 – Proposições mais importantes

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

As proposições consideradas por esses sujeitos como as mais importantes e necessárias para melhorar o convívio social têm a ver, certamente, com a experiência de quem atribui suas conquistas à Educação. Observa-se no Gráfico 3 que o indicador *promover educação de qualidade para a população* teve o maior número de indicações, 44%, seguida de *aumentar a participação em decisões do governo*, com 28%. Os entrevistados relacionaram as duas proposições, pois entendem que uma maior politização dos indivíduos depende, em grande parte, de uma maior compreensão dos mecanismos democráticos; as atitudes políticas, desde votar até contestar, exigem um entendimento dos fenômenos políticos.

As instituições são aqui entendidas no sentido atribuído por North (1991), enquanto parte das “regras do jogo” de uma sociedade, e estruturam o intercâmbio humano, seja político, social, econômico ou cultural. Servem, pois, de guia, para a ação em diferentes situações. Numa sociedade como a brasileira, um dos indicadores da baixa participação é justamente o não entendimento do papel e da dinâmica das instituições públicas. Alguns autores costumam relacionar o Terceiro Setor e sua importância em contribuir para o fortalecimento da conduta cidadã por meio da ênfase em processos de informação pública que permitam à população entender e saber como usar os serviços públicos e como demandar das instituições do Estado (TORO, 1997).



Em torno do Terceiro Setor agregam-se organizações não voltadas para o mercado (sem fins lucrativos), criadas por iniciativa civil e voluntária, em um âmbito não governamental, com ações diversificadas e heterogêneas (FERNANDES, 1994). Essa questão foi abordada nas entrevistas por meio de uma pergunta específica: como o entrevistado entendia o papel dessas entidades no Brasil. O objetivo era compreender como pessoas que tiveram melhores oportunidades de estudo em entidade não governamental percebiam seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Opiniões sobre o papel do Terceiro Setor

Opiniões	Frequência Simples	%
Capacidade de solucionar problemas	2	6.9
Desenvolve valores mais democráticos	1	3.4
Cobrem lacuna do Estado	5	17.2
Facilitam mobilidade/equilíbrio social	8	27.6
Mecanismo para manter a ordem	2	6.9
Maneira de fugir do compromisso fiscal	4	13.8
Fonte de confiança e desconfiança	6	20.7
Maneira de autopromoção	1	3.4
TOTAL	29	100

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

Os egressos do CT tomaram como parâmetro de referência a própria experiência e o conhecimento que têm sobre uma organização filantrópica específica, a FJC. Os dados mostram que a maioria tem uma avaliação positiva do Terceiro Setor em geral, pois, contrariamente aos valores que caracterizam uma ação caritativa, a maioria entende que a ação da FJC incorpora valores de cidadania. Para 27,6% dos entrevistados, as entidades facilitam *a mobilidade e o equilíbrio social*; 20,7% entenderam que elas são *fonte de confiança, mas também de desconfiança*, pois existem organizações corruptas. Ainda 17,2% acharam que o Terceiro Setor, principalmente no Brasil, *cobre uma lacuna do Estado* por meio das atividades que promove. Com percentuais menos expressivos, alguns entrevistados expressaram uma visão altamente crítica sobre o assunto. Assim, 13,8% consideraram o Terceiro Setor uma *maneira de fugir do compromisso fiscal*; 6,9% que se trata de



mecanismos para manter a ordem; e 3,4% perceberam a atuação do Terceiro Setor como *maneira de autopromoção*.

Tornando-se habilitado para a integração social: trabalho e inserção de classe

Eu acho que na Fundação... o que ela trouxe mais foi à questão da independência. Às vezes, quando criança, eu ficava perguntando para os meus pais, 'Será que alguma vez na vida eu vou conseguir ser independente? Vou conseguir me manter?'. Era uma preocupação muito grande. Hoje em dia eu percebo que tem aí um mundo, que você não está tateando, você está caminhando tranquilamente. Acho que essa segurança, essa independência é em função do conhecimento adquirido. (Entrevista 14, turma de 1989)⁴⁰.

No mundo capitalista organizado em torno da produção de bens e serviços com alto conteúdo tecnológico e científico, cresce o número dos chamados supranumerários e dos empregos instáveis. Aliado a isso se tem o enfraquecimento dos laços de solidariedade, o processo de exclusão socioeconômica e a exacerbação de um individualismo competitivo que mina os valores comunitários e coletivos. Ter um emprego, hoje, significa conquistar um lugar na sociedade e, ao mesmo tempo, escapar da discriminação e da estigmatização, que põem em risco a própria condição humana (CASTEL, 1998).

Nesse contexto, a qualificação profissional revela-se com uma das vias essenciais para a inserção no mundo do trabalho, uma condição necessária, porém não suficiente. No caso de alguns jovens recém-formados da FJC, também houve dificuldades em conquistar um espaço em uma sociedade de desemprego estrutural. Entre os pesquisados, buscou-se avaliar a trajetória profissional tomando-se por base algumas questões consideradas como indicadores de inserção no mercado de trabalho, ao longo do tempo. Em se tratando de avaliar os benefícios do investimento escolar em relação ao trabalho, alguns dados foram contemplados, como as atividades profissionais já exercidas, a formação de nível superior alcançada, o nível de satisfação com a profissão atual. Também a relação entre os valores ressaltados pela FJC e a vida pessoal e profissional desses indivíduos foi levada em conta.

Analisando-se o perfil de atividades exercidas, observou-se, em um primeiro momento, uma evolução significativa das atividades profissionais, com base no nível de instrução que os jovens

40 Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado *Procuram-se bons alunos: a ação participativa filantrópica contemporânea*. Salvador, 2003.



ousaram alcançar ao longo do tempo. As atividades caracterizam desde a não qualificação, o nível técnico e, finalmente, aquelas típicas de uma formação de nível superior. No Quadro 3 estão listadas todas as atividades desenvolvidas pelos 29 entrevistados; tal exposição considera a repetição de algumas funções por parte dos entrevistados.

Atividades não Especializadas	Atividades de Nível Técnico	Atividades de Nível Superior
<ul style="list-style-type: none"> - Vendedor - Vendedor ambulante - Carpinteiro - Guia de turismo - Garçom /Balconista - Office boy - Agricultor /lavrador - Digitador - Monitor em colégio - Discotecário - Babysitter - Dog sitter - Distribuidor de panfletos - Limpadora de plantas - Garçom - Ajudante em gráfica - Office boy - Lavador de carro - Atendente (farmácia, bar) - Sapateiro 	<ul style="list-style-type: none"> - Representante comercial - Relações públicas - Professor em “banca” - Professor nível médio - Tradutor técnico - Professor de nível médio - Eletricista industrial - Técnico em Informática - Técnico em mineração - Recepcionista bilíngue (hotel) - Digitador - Tradutor Público e escritor - Auxiliar de escritório - Assistente administrativo - Metalúrgico - Siderúrgico – área ambiental - Bancário 	<ul style="list-style-type: none"> - Analista de sistemas/Programador - Advogado - Pesquisador (CNPq) - Professor de inglês - Professor informática - Professor universitário - Coordenador de colégio - Jornalista - Médico - Funcionário público - Farmacêutica (indústria) - Pianista, maestro e professor de música. - Consultor - Coordenador acadêmico

Quadro 3. Atividades exercidas pelos egressos da FJC

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

Quase todos os entrevistados têm, hoje, formação de nível superior, abarcando variadas áreas, como mostra a Tabela 5. São quatorze diferentes tipos de formação superior entre o grupo pesquisado. Dentre eles, 62% tem pós-graduação, inclusive atingindo nível de doutorado, contra 38% que não o têm.

Tabela 5 – Formação Superior

Curso Superior	Freq. simples	%
Área I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia		
Processamento de dados	2	6.9
Área II – Ciências Biológicas e Profissões de Saúde		

**Tabela 5 – Formação Superior**

Curso Superior	Freq. simples	%
Medicina	3	10.3
Farmácia	1	3.4
Área III – Filosofia e Ciências Humanas		
Jornalismo	3	10.3
Direito	1	3.4
Antropologia	1	3.4
História	3	10.3
Filosofia	1	3.4
Ciências Contábeis	2	6.9
Ciências Econômicas ¹	2	6.9
Administração	2	6,9
Área IV - Letras		
Letras	6	20.7
Área V – Artes		
Teatro (em andamento)	1	3.4
Música (composição)	1	3.4
TOTAL	29	100

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

(1): Um entrevistado não concluiu o curso.

Faz-se notar a significativa concentração na escolha de profissões da área III, Filosofia e Ciências Humanas, tendo em vista que a maioria se formava, no nível técnico, em Computação (37,9%) e Mineração (27,6%), cursos que têm maior ênfase em disciplinas das Exatas. Isso se justifica, segundo os depoimentos, pelo fato de as disciplinas ligadas à área de humanas serem um ponto forte no Colégio Técnico da FJC. Nota-se na Tabela 5 que, entre as titulações alcançadas, destacam-se as da área IV, *Letras*, por seu maior percentual, 20,7. Nos depoimentos percebeu-se a marca da paixão por Português e Literatura, o que certamente influenciou a opção dos jovens egressos do CT. Analisando-se por outro ângulo, a adesão ao curso de Letras pode ser tomada como exemplo de superação dos limites de conhecimento por parte de indivíduos vindos de famílias com nível de instrução restrito, entre as quais o manejo da língua apresenta uma desvantagem inicial quando comparado àquele de indivíduos de classes mais abastadas. Avaliando o peso do capital cultural para o desempenho escolar dos indivíduos, Bourdieu infere que o êxito nos estudos literários tem estreita ligação com a aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para indivíduos provenientes de classes mais cultas.



[...] a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola. (BOURDIEU, 1998, p. 46).

Outras profissões que têm um percentual significativo são *Jornalismo, História e Medicina*, cada uma com 10,3%, ramos de atividade dotados de grande prestígio social, principalmente o de Medicina (QUEIROZ, 2001).

Sobre a realização profissional desses indivíduos hoje, pôde ser aferida com base em inúmeros aspectos, dentre os quais o próprio prestígio, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Realização profissional

Aspectos da realização	Sim		Não		Relativo		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Possibilita vantagens econômicas	18	62.1	3	10.3	8	27.6	29	100
Cria condições de liderança	23	79.3	3	10.3	3	10.3	28	96.6
Favorece prestígio social	19	65.5	2	6.9	7	24.1	29	100
Permite conciliar outros interesses	23	79.3	2	6.9	4	13.8	29	100
Incentiva aptidões/ criatividade	28	96.6	1	3.4	0	.0	29	100
Combina com estilo de vida	23	79.3	1	3.4	5	17.2	29	100
Permite bons relacionamentos	23	79.3	3	10.3	3	10.3	29	100
Garante prazer pessoal	21	72.4	1	3.4	7	24.1	29	100

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

Percebe-se que a maioria das respostas é afirmativa no tocante às diversas possibilidades apresentadas. O maior nível de satisfação diz respeito à profissão *incentivar aptidões e criatividade* (96,6%), fazendo emergir no indivíduo as competências latentes que, muitas vezes, o ambiente sociofamiliar não deixa eclodir. Ainda, *condições de liderança, conciliar outros interesses, combinar com estilo de vida e permitir bons relacionamentos* tiveram alto grau de afirmação, todos com 79,3%, seguidos da *garantia de prazer pessoal* (72,4%), mostrando que se perceber a si próprio como



capaz pesa muito e é tão necessário quanto o *status* social de ser reconhecido pelos outros. Todos esses elementos são importantes não só para o bom desempenho das atividades profissionais, ao significarem uma valorização do investimento educacional da FJC, mas também do ponto de vista da satisfação pessoal do indivíduo.

Os percentuais menos elevados, mas ainda consideráveis, referem-se a *vantagens econômicas* (62,1%) e *prestígio social* (65,5%). Muitos entrevistados classificam a sua situação financeira, hoje, como referente a um padrão de classe média, isto é, superior ao alcançado por sua família.

Outro ponto destacado nas entrevistas, relacionado à profissionalização e educação recebida, refere-se à formação de valores apoiada na filosofia e experiência na FJC, influenciando a vida pessoal e profissional dos egressos. Nessa questão, eles/elas evocaram os valores que mais fortemente marcam sua vida, principalmente a profissional. Os que obtiveram maior percentual foram: *espírito de competição*, *autoestima*, *responsabilidade* e *disciplina*, com o percentual idêntico de 18,7, elementos indispensáveis para a construção da personalidade e do caráter individual no processo de individualização do homem da sociedade moderna, em que as funções relativas à proteção e ao controle do indivíduo, antes exercidas por pequenos grupos (a tribo, a paróquia, o feudo), vão sendo transferidas para Estados centralizados e urbanizados (ELIAS, 1994).

Nas sociedades estatais maiores, centralizadas e urbanizadas, o indivíduo tem que batalhar muito mais por si. A mobilidade das pessoas, no sentido espacial e social aumenta. Seu envolvimento com a família, o grupo de parentesco, a comunidade local e outros grupos dessa natureza, antes inescapável pela vida inteira, vê-se reduzido. Eles têm menos necessidade de adaptar seu comportamento, metas e ideais à vida de tais grupos, ou de se identificar automaticamente com eles. E, à medida que os indivíduos deixam para trás os grupos pré-estatais estreitamente apresentados, dentro das sociedades nacionais cada vez mais complexas, eles se descobrem diante de um número crescente de opções. Mas também têm que decidir muito mais por si. Não apenas podem, mas devem ser mais autônomos. Quanto a isso, não têm opção. (ELIAS, 1994, p. 102).

Outros valores reafirmados pelos entrevistados, pela influência que têm nas suas vidas hoje, foram *respeito ao outro*, com 8,3%, *ética*, *solidariedade* e *conhecimento*, cada um com 10,4%, que retratam principalmente a importância da inserção social do indivíduo na relação eu-outro, um valor ético-moral nuclear.





Tabela 7 – Valores da FJC que influenciam na vida pessoal e profissional

Valores que influenciam	Freq. Simples	%
Espírito de competição/autoestima	9	18.7
Responsabilidade/disciplina	9	18.7
Background como professor	1	2.0
Não ser o professor rígido da FJC	2	4.2
Respeito ao outro e às diferenças	5	10.4
Solidariedade	4	8.3
Companheirismo	2	4.2
Importância do conhecimento	4	8.3
Integração de grupo	2	4.2
Individualismo	2	4.2
Códigos de conduta	2	4.2
Ética/ correção	4	8.3
Autoconfiança negativa	2	4.2
TOTAL	48	100

Fonte: Elaborada pelo autor deste trabalho

Alguns dos elementos destacados na Tabela 7 aparecem na seguinte fala de um dos entrevistados:

Eu acho que o meu background como professora é a FJC, quer dizer... eu aprendi a ser professora lá dentro, aprendi também como não ser professora, que tipo de professora eu queria ser ou não. [...] Em termos de valores a Fundação me forneceu o compromisso profissional. Eu acho que quem saiu de lá pensa a educação de uma forma muito própria, educação não é meio de ganhar dinheiro. E eu tenho a exata consciência que o meu papel na sala de aula é de influenciar pessoas, abrir caminhos. [...] Também compreendo que a disciplina necessária para a pesquisa, para um método de trabalho, vem da FJC. (Entrevista 15, turma de 1980)⁴¹.

Certamente o êxito no mundo do trabalho permanece fortemente ligado ao passado escolar dos indivíduos, que proporciona os meios de conquistar aquilo que não é dado por meio de uma herança de classe, mas resultado de um investimento metódico e contínuo. Entretanto, a obtenção

41 Entrevista concedida para o projeto de pesquisa intitulado *Procuram-se bons alunos: a ação participativa filantrópica contemporânea*. Salvador, 2003.



de um diploma, por si só, não é garantia de sucesso profissional. Somam-se a esse fator outros elementos presentes na dinâmica da inclusão social, como um conjunto de oportunidades e valores afirmativos que permitem aos indivíduos ousarem alcançar objetivos amplos, superarem carências e perceberem-se como capazes de mudar um destino que podia lhes parecer já estar traçado, incondicional.

Considerações finais

Os parâmetros de análise considerados neste trabalho permitiram entender os contornos renovados da ação filantrópica contemporânea por meio do estudo das ações empreendidas pela Fundação José Carvalho em seu Colégio Técnico. No decorrer deste trabalho, procurou-se demonstrar como o investimento em Educação pode influir no terreno da justiça social ao facilitar o acesso às oportunidades de vida por parte de indivíduos promissores, pela sua capacidade e força de vontade, mas destituídos das possibilidades educacionais capazes de ativar suas potencialidades.

A Educação, entendida sob uma perspectiva ampla, é a soma de esforços sociais que visa a desenvolver a capacidade física, intelectual e moral do ser humano e integrá-lo socialmente. Entendida em seu aspecto formal, refere-se a uma tarefa executada pela escola ou instituições sociais designadas para fazer esse papel visando formar, hoje, um cidadão pleno. Seja como for, ela é transformadora da sociedade, como já afirmara Durkheim (1984), e, além disto, é capaz de produzir um novo sujeito, um “sujeito no mundo” – para usar a expressão de um dos entrevistados – ciente dos seus direitos e deveres, crítico e capacitado para agir socialmente.

Dessa forma, pode-se argumentar que a educação envolve um campo de tensão que se estrutura durante o processo no qual os indivíduos jovens são levados a identificar-se com os princípios e formas de vida dos membros experientes da sociedade. Tal processo não ocorre sem a existência de certo nível de confronto entre as partes, já que educar implica não só transmitir conhecimentos, mas também, e fundamentalmente, no sentido durkheimiano, inculcar valores e regras de vida que conformam o convívio social. Nos depoimentos colhidos entre os egressos do CT pôde-se vislumbrar a relação entre tensão, confronto e educação nas referências críticas às questões disciplinares e à cobrança por bons resultados escolares. Paradoxalmente, entre os estudantes das últimas turmas do CT, quando houve um maior relaxamento disciplinar por parte da Fundação, os egressos sentiram-se menos cuidados, menos assistidos pedagogicamente, e atribuíram a diminuição do rigor a uma espécie de mudança das diretrizes originais do Colégio, que, na linguagem dos atores, lhes parecia, simbolicamente, uma relação de abandono. Esse paradoxo, típico dos processos educativos, é observado até mesmo no ambiente da família: os jovens queixam-





se quando há muita cobrança, mas também o fazem quando ela não se faz tão presente ou aproxima-se da indiferença posta como liberdade total, liberdade sem regras.

Tais considerações puderam ser mais bem avaliadas com base nos depoimentos que revelaram toda a complexidade das tramas traçadas em torno da promoção de uma oportunidade educacional com ênfase em valores éticos fundamentais como a responsabilidade, a disciplina como método de vida, a autoestima como afirmação social, a perseverança como objetividade, a solidariedade como compromisso social, o respeito às diferenças, a amizade, dentre outros. Como afirma Geertz (1978), em um texto clássico da Antropologia, a natureza humana sempre dependerá do tempo, lugar e circunstância de estudos e profissões. Da mesma forma, o que o homem é dependerá de onde ele está e no que ele acredita (GEERTZ, 1978, p.47). Dessa forma, não há indivíduos que não tenham sido influenciados pelos valores, normas e costumes de lugares e experiências particulares.

Do ponto de vista dos objetivos deste trabalho, logrou-se evidenciar que a ação filantrópica da FJC efetivou-se como um projeto de longo prazo, que se desdobra por meio do prosseguimento dos estudos e da profissionalização atingida pelos egressos do CT. Formados em diversas áreas, esses agentes confirmaram a sua realização pessoal referindo-se positivamente aos diversos indicadores viabilizados pela profissão, como ocupar um lugar na sociedade, ter prestígio, ter incentivo à criatividade, obter satisfação pessoal.

Entre as inquietações desta pesquisa, uma delas foi a de entender se tal experiência teria efetivamente sedimentado uma cultura política voltada para valores mais plurais e democráticos, calcada em uma cidadania participativa. Alguns indícios informam avanços e limites para este caso. Percebeu-se, por parte dos egressos, uma avaliação positiva da ação filantrópica como iniciativa da sociedade civil, o que aponta para uma confiança que se respalda no exemplo concreto da FJC. Tal confiança foi reafirmada quando os mesmos elegeram, entre as proposições mais importantes para a vida social, uma educação de qualidade (por sua capacidade transformadora) aliada à participação das pessoas em decisões do governo. Por outro lado, eles manifestaram ainda uma desconfiança dos políticos e instituições, fator que certamente influencia negativamente o exercício de uma cidadania ativa, podendo conduzir ao afastamento das questões políticas. Todavia, no que tange ao envolvimento propriamente dito dos indivíduos, os dados analisados informam um significativo grau em atividades políticas, em associações e organizações, bem como uma predisposição à participação. Nesse caso, há de se ressaltar que o fomento de atitudes políticas participativas é, em grande parte, suscetível a iniciativas de uma educação bem-direcionada, como neste caso estudado.

Percebeu-se, ainda, que os agentes externalizaram um elo criado no âmbito do internato que uniu suas trajetórias pessoais diferenciadas, em um dado momento, pela convivência comum.





Tal elo, conforme apontam os depoimentos, se constitui em um elemento de identidade e mesmo amizade que permanece, ainda hoje, entre eles.⁴²

O que concluir sobre a ação participativa filantrópica pelo prisma da solidariedade, do capital social e da dádiva? É notório o fato dessa ação ensejar certos dilemas oriundos da relação doador-receptor, conforme inferem vários autores que analisam as relações de reciprocidade dentro deste paradigma. Para o caso aqui estudado, na relação doador \square egresso, o dom apresenta um *circuito duplo*. Primeiramente, ele é *unilateral*, no sentido atribuído por Godbout (1999), pois conquanto os alunos tivessem assumido o compromisso com a FJC (seguir as regras do internato, apresentar um bom desempenho escolar etc.), no fundo, do ponto de vista da dádiva, isso não completava o aspecto da retribuição. O desempenho não foi suficiente para conformá-la e os depoentes parecem ter priorizado a condição de imposição por parte da FJC para que fizessem parte do seu projeto educativo, isto é, receber (doação da FJC) sem dar (os indivíduos de famílias modestas). Então, pode-se dizer que quem recebe o dom fica em dívida com o doador; os egressos não se encontravam no mesmo patamar que esse, havendo desigualdade de *status* entre eles, pois a retribuição não pôde fazer-se presente. Os limites dessa relação foram explicitados pela atitude demonstrada com relação à FJC durante as entrevistas.

Não obstante, por outro lado, o circuito da dádiva na experiência da FJC também instituiu uma relação completa do dar-receber-retribuir. Isto só foi possível porque, ao mesmo tempo, a experiência educativa do CT – integrando a Fundação (e seu fundador), a educação e uma melhor oportunidade de vida para os jovens – instituiu uma relação de solidariedade, considerando que aquele que dá partilha o que tem com aquele que recebe, e, ao fazê-lo, está doando para a própria sociedade, para a sua coesão e o seu desenvolvimento. É com a introdução dessa terceira dimensão – a sociedade – que a relação entre doador e receptor consegue, nesse nível de análise, completar o circuito da dádiva.

Finalmente, constatou-se neste trabalho a possibilidade de suprir carências por meio de iniciativas da sociedade civil, reforçando a ideia de que a filantropia pode atuar em prol do desenvolvimento social de uma comunidade, com base na reconstrução de valores de cultura política que enfocam a ideia do bem comum. Ademais, em contraposição a uma organização meramente capitalista (que visa ao lucro), a organização filantrópica pode ter um efetivo papel social; melhor ainda, respaldando de forma mais direta os anseios da sociedade, integrando setores e estratos

42 É interessante notar que os egressos mantêm um grupo virtual na Internet chamado “Quiosque Virtual”, no qual realizam debates, relembram aniversários, prestam informações relacionadas a oportunidades de emprego, além de outras. O termo *quiosque* é uma alusão ao local do internato em que eles costumavam se encontrar nas horas de lazer.



sociais menos favorecidos, e, ao longo das gerações, contribuir para o desenvolvimento do capital social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Marginália: algumas notas adicionais sobre o dom. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, out. 1996.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; C. PASSERON, Jean-Claude. **El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos**. México: Siglo Veintiuno, 1975.

CASTEL, Robert. A nova questão social. In: _____. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 495-591.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. In: **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 94, supplement, p. 95-120, 1988.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão social do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Presença, 1984a.

_____. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés Editora, 1984b.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

EMPRESÁRIO modelo, cidadão idem. Revista Rumos, Salvador, mar. 2001.

FERNANDES, Rubem César. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.



FUNDAÇÃO JOSÉ CARVALHO. **Relatório ASSEMDE – Associação empresarial de apoio ao menor desassistido, 2000**. Mata de São João, BA, 2000, 80 p. Mimeo.

_____. **Relatório Fundação José Carvalho e seu Programa Sócio-Educacional, [200-]**. Mata de São João, BA, [200-], 50 p, Mimeo.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GÊNIOS do Sertão. **Veja**, São Paulo, ano 32, n. 10, mar. 1982.

GODBOUT, Jacques T. **O espírito da dádiva**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

IVO, Anete Brito Leal. A destituição do social: Estado, governo e políticas sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 14, n. 35, p. 41-84, jul./dez. 2001.

LANIADO, Ruthy Nadia. Troca e reciprocidade no campo da cultura política. **Estado e Sociedade**, Brasília, v. 16, n. 1-2, p. 222-244, jan./dez. 2001.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.

NORTH, Douglass. Institutions. **Journal of economic perspectives**, v. 5, n. 1, p. 97-112, 1991.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

QUEIROZ, Delcele M. O acesso ao ensino superior: gênero e raça. **Caderno CRH**, n. 34, p. 175-197, jan./jun. 2001.

REIS, Elisa P. Governabilidade e solidariedade. In: VALLADARES, Licia; COELHO, Magda Prates. (Org.). **Governabilidade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

ROMANO, Roberto. **Brasil: Igreja contra Estado**. São Paulo: Kairós, 1979.

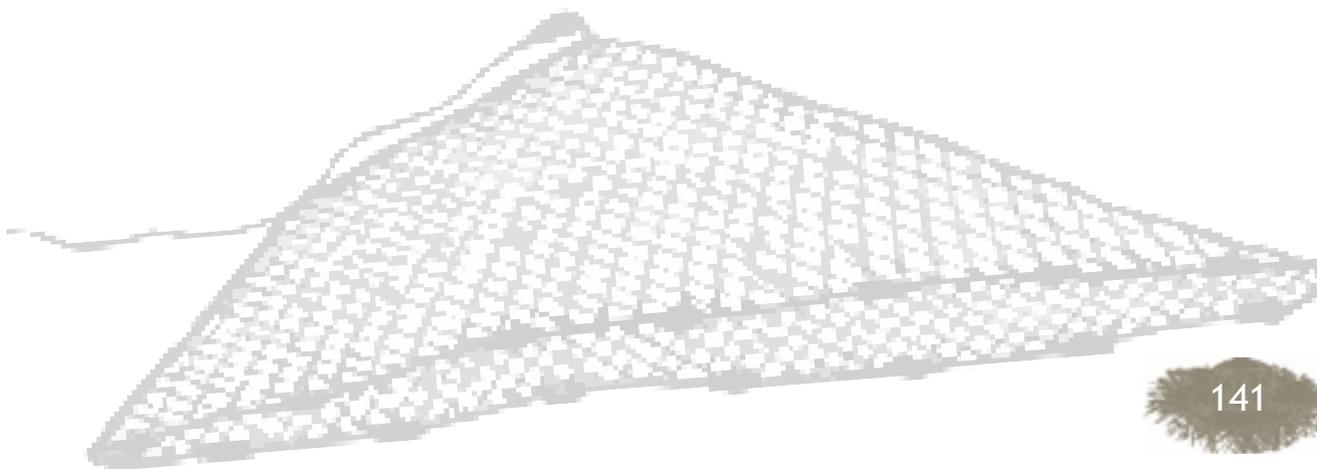




SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **As razões da desordem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SCHMIDT, J. P. Equilíbrio de baixa intensidade: capital social e socialização política dos jovens brasileiros na virada do século. In: BAQUERO, Marcello. (Org.). **Reinventando a sociedade na América Latina**: cultura política, gênero, exclusão e capital social. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

TORO, José Bernardo. O papel do Terceiro Setor em sociedades de baixa participação. In: IOSCHPE, Evelyn Berg. **Terceiro Setor**: desenvolvimento social sustentável. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 35-40.





O CONSUMO INFANTIL EXPRESSO NO MATERIAL ESCOLAR VEICULADO PELA MÍDIA: CAMPANHA VOLTA ÀS AULAS

Iêda Rodrigues da Silva Balogh^{43*}

Luize do Nascimento Lopes^{44**}

RESUMO

Este artigo analisa a maneira como a sociedade de consumo incentiva e determina o modismo presente no material escolar direcionado para o consumo infantil na campanha do “volta às aulas” 2010. Objetiva verificar no ambiente escolar a maneira como esta campanha se manifesta. É um estudo qualitativo, na modalidade de um estudo de caso, tendo como material informativo encartes de loja de departamento e site. Utilizou-se também da observação como técnica para perceber a manifestação desses produtos no cotidiano escolar. Os resultados demonstraram que são disponibilizadas coleções de personagens que estão em evidência, no que se refere à moda, e que, de fato, são consumidos por meio do material escolar. Assim, pode-se afirmar que na sociedade de consumo as crianças são vistas como consumidoras proativas, que são induzidas a dizer o que querem e exigem os produtos que lhes são oferecidos pela indústria do consumo por meio da mídia.

Palavras-chave: Sociedade de Consumo. Mídia. Criança. Material Escolar.

Introdução

A expansão do modelo capitalista continuamente alimentou-se de variadas conjunturas mundiais, tendo nas ideias neoliberais a grande investida, configurada no processo da globalização. Sobre o conceito de globalização, remetemos a Santos (2001) quando nos diz que “uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização mostra-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”. Acrescentamos a essa discussão a visão que Giddens possui deste

43 * Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Sociologia e em Educação e Contemporaneidade. irsbalogh@yahoo.com.br.

44 ** Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduanda em Comunicação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). lolita.sena@yahoo.com.br.



processo. Ele define globalização como “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” (GIDDENS, 1991, p. 67). O seu solo fecundo serve para dissiparem o desmantelamento da consciência dos sujeitos, criando pseudoconsciências.

Na busca pela satisfação imediata, instantânea, a sociedade de consumo desliza e entranha, de maneira líquida e astuta, pela vida dos sujeitos, atingindo do potencial comprador ao provável comprador, liberando com toda a sua persistência atraentes opções de realização de compras. Apoiada nessa nova realidade sociocultural, a sociedade atual realiza uma busca incessante do consumo, incentivando o indivíduo a procurar, por meio de mercadorias, uma satisfação em liberar seus desejos mais reprimidos.

Nesse cenário, o mundo da criança é invadido com a mesma força e artimanha utilizada para os adultos, fiéis compradores; isso porque “não é necessária nenhuma habilidade” para comprar nesse mercado (BAUMAN, 2009, p. 12). Na corrida para o triunfo de suas estratégias, o capitalismo, por meio da ideologia neoliberal, age fabricando não apenas produtos, mas necessidades e desejos. O marketing, nessa lógica, vai ser o seu significativo aliado no que se refere a convencer os sujeitos a comprarem coisas das quais elas não têm necessidade, e muitas vezes sequer recursos para adquiri-los (BARBER, 2009). Esse autor chama a atenção para as graves consequências de uma sociedade consumista para as novas gerações, alienando de tal forma a nossa liberdade e cidadania com o que ele chama de hiperconsumismo, a maneira como essa sociedade contagia as crianças e abocanha os cidadãos, desapossando, assim, a sociedade de cidadãos responsáveis.

Dentro dessa lógica, Barber (2009) deixa claro que a sociedade de consumo age de maneira a transformar as crianças em miniaturas de adultos, utilizando a mão, bastante visível, da publicidade. Cria desejos e dá poder de compra à criança, invadindo a essência dos sonhos infantis com esse apelo consumista; a criança sequer tem condições de compreender, quanto mais recusar. Pior, a relação de afinidade é imediatamente estabelecida com marcas e/ou personagens que vão fazer parte do universo infantil em todos os âmbitos da vida da criança, inclusive a escola. A criança, por sua vez, ganhou mérito de consumidor ativo, tem o seu mundo invadido, diariamente, por meio da publicidade e programas infantis, principalmente por meio dos desenhos animados, que demarcam seus estilos e formas de viver.

Este estudo foi direcionado para a compreensão da forma como a lógica consumista influencia e produz efeitos significativos sobre a criança em relação ao seu comportamento. Ela é “seduzida” a todo o momento e reporta-se cada vez mais cedo, e em grande frequência, aos grandes centros de consumo para comprar e, dentre outras coisas, escolher ou exigir dos pais a estampa do seu material escolar, que será desfilado na escola.





A sociedade de consumo: algumas reflexões

O desenvolvimento do capitalismo, produzido em decorrência do avanço técnico-científico gerado pelo processo de industrialização, ocasionou uma nova configuração no que tange ao estabelecimento da ordem social. A proposta dos neoliberalistas era criar uma emancipação social com mais “autonomia”, “liberdade” e “flexibilização”, porém, para se alcançar tal primazia, era necessário minimizar o papel do Estado frente às decisões relacionadas à sociedade, à política e à cultura (Bem-Estar Social), afirma Bauman (1999). “Estados fracos são precisamente o que a Nova Ordem Mundial, com muita frequência encarada com suspeita como uma nova desordem mundial, precisa para sustentar-se e reproduzir-se” (BAUMAN, 1999, p. 76). Neste trabalho, adotamos o entendimento do neoliberalismo como uma nova configuração do liberalismo clássico. O neoliberalismo visto como um sistema econômico que defende a mínima intervenção do Estado na economia. Dessa forma, o mercado passa a ter a liberdade de se autorregular. Assim, o indivíduo é elevado a um grau de maior importância do que o Estado, a fim de poder desenvolver-se e prosperar, visando o Bem-Estar Social. Pensamento que pode ser representado pelo livre comércio e privatização (SANTOS, 2001).

Dessa forma, caberia ao Estado nesse novo contexto econômico um papel limitado, controlando o que diz respeito às rotinas de ordem política e à repressão, e ao mercado, total liberdade e autonomia para a economia, objetivando o fator primordial do capitalismo: o lucro. O poder de sedução massificante empregado pelo discurso do neoliberalismo foi fortemente intensificado na década de 1980, caracterizando-se num fenômeno conceituado como globalização.

Para Ianni (1999), o fio condutor que move todo o processo da globalização é a competição. Para gerar lucros satisfatórios em todos os âmbitos, faz-se necessário ter vantagens sobre o outro, e essa maneira de pensar e agir diante das transformações ocorridas com o desenvolvimento e alastramento da globalização vai trazer consigo uma realidade totalmente nova em suas configurações, com impactos brutais até então desconhecidos pela humanidade. “Uma realidade ainda pouco conhecida, desafiando práticas e ideais, situações consolidadas e interpretações sedimentadas, formas de pensamentos e vãos da imaginação.” (IANNI, 1999, p. 11).

Nessa mesma análise, Bauman (1999) coloca que todos que fazem parte do processo de globalização têm interesse em ver os Estados fracos. Santos (2000) enfatiza que a globalização tão sonhada e esperada com grande expectativa, em razão dos avanços ocorridos no mundo, por conta do progresso técnico, não veio para ajudar aos homens. Pelo contrário, ela aniquila o sentimento de solidariedade e conduz o homem a ser um indivíduo egoísta, ou seja, corrói o caráter do ser humano em prol de um grupo hierárquico.





Essa roupagem que reestrutura o capitalismo, e mais a intensificação da globalização, assume um caráter universalizante, pois quebra barreiras das mais diversas formas e, concomitantemente a isso, produz efeitos nas formas de viver e consumir das pessoas, como declarou Ianni (1999). “Estamos diante de um novo 'encantamento do mundo', no qual discursos e a retórica são o princípio e o fim”, acrescenta Santos (2000, p. 40). A informação apresenta duas caras, e a cara do convencer é a mais evidente; a publicidade transformou-se no nervo do comércio.

No parecer de Moreira (2000), o que é oferecido como cultura em todo o mundo são valores prestigiados que ganham destaque para serem mundializados pelos diversos meios de comunicação – a forma de agir, falar, vestir, comportar-se, o que ouvir e consumir –, estão ligados a uma cultura consumista. Pode-se dizer que tomando por base a propaganda é possível construir novas formas de consumir produtos, bens e serviços, alterando assim a noção real da importância do consumo na vida das pessoas. A junção entre publicidade e produtos lançados na mídia de maneira persistente estrutura um novo tipo de consumidor, muito mais ativo e atraído pelos fetiches produzidos pela mídia com o intuito de convencer sobre a necessidade do ato de consumir para a saciação do ego e a busca de “felicidade”. Como indica Santos, “Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral o intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão” (2000, p. 49). Complementando com Baudrillard (1991), hoje em dia estamos cercados de artefatos mirabolantes em grande escala e destinados ao consumo e com especificidade de “manter” a vida humana.

De fato, existe uma real importância de o indivíduo ser consumidor dentro da sociedade na qual ele vive, porém a sociedade atual, como assegura Bauman (1999), é uma sociedade de consumo. Todo ser humano consome, independe da época ou contexto histórico-cultural, e a sociedade moderna utiliza-se do ato de consumir essencialmente de forma ampla e enérgica. E desempenhar essa função é como um item fundamental para a sobrevivência, seguindo a proposta ideológica neoliberal. Essa proposta revela que os consumidores não devem ter descanso, devem estar sempre alertas às novas tentações e sempre em estado de insatisfação. “As iscas que os levam a desviar a atenção precisam confirmar a suspeita prometendo uma saída para a insatisfação: ‘Você acha que já viu tudo? Você ainda não viu nada!’” (BAUMAN, 1999, p. 91).

A necessidade de consumir produtos na sociedade de consumo vai muito além das necessidades vitais para a vida humana. Na verdade, acontece que como o mercado precisa obter lucros cada vez maiores, utiliza-se da noção de felicidade para construir no consumidor uma espécie de necessidade, que deve e só pode ser saciada pelos objetos vendidos na sociedade de consumo. Acontece que é mostrado ao sujeito, a todo momento, que para ser feliz de verdade é



necessário levar para casa produtos que elevem a sua autoestima. Baudrillard (1991, p. 47) salienta: “Mas, que felicidade é esta, que assedia com tanta força ideológica a civilização moderna?” A felicidade manifestada na sociedade de consumo está ligada ao processo sócio-histórico da própria humanidade, voltada para o mito da felicidade que apela para uma busca do bem-estar mensurável por objetos que proporcionem tal efeito. Para o autor, o que existe é uma falsa interpretação dos fatos, pois a concepção de necessidade oferece apoio à de bem-estar.

Bauman (2001) indica que o dever a ser exercido pelo indivíduo consumidor numa sociedade de consumo é o de viver em movimento – procurando, buscando e não encontrando. Esse é o verdadeiro objetivo, não encontrar o que se procura. Chegar definitivamente no objeto de desejo e defini-lo como ponto final representa para o consumidor o fim do jogo, é como se acabassem as possibilidades variadas e inesgotáveis de sensações prazerosas que são propiciadas pelos produtos industriais. Esse modelo é para Bauman uma pessoa compulsiva, e a depender do grau torna-se um viciado, deixando o rastro da compulsão imperceptível ao olho nu. Daí nasce o exercício da compra. Parenti, citado por Bauman, diz: “Não se compra apenas comida, sapatos, automóveis ou itens de mobiliário. A busca ávida e sem fim por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida é também uma variedade do comprar” (PARENTI, 1986 apud BAUMAN 2001, p. 87).

E esse mecanismo vicioso de ir às compras encaixa-se cada vez mais na vida das pessoas com muita naturalidade, e, o que é pior, é usado até mesmo como ferramenta utilitária na busca da construção de personagens e ou identidades. Os indivíduos dessa sociedade consumista utilizam os utensílios como uma forma de se sustentarem e serem aceitos no meio em que querem viver. Bauman (2008) salienta que a “sociedade de consumo”, incorpora um determinado tipo de sociedade, que impulsiona, dá coragem e fortalece a existência de uma nova forma de vida. Para participar dessa sociedade é necessário estar apto para seguir os moldes ditados pela cultura do consumo e ser fiel aos seus mandamentos.

Assim, é possível sinalizar que na sociedade de consumo, e por causa de tais transformações impulsionadas pela economia capitalista, a conduta exercida pela criança já pode ser encarada como a de um consumidor independente. Em Pereira (2007), a criança, nessa perspectiva, deixa de ser o filho do cliente que ia até a loja comprar artigo para seu filho, sem a preocupação se tal artigo iria ou não agradá-lo, pois o responsável pela criança baseava-se, até então, em seus próprios gostos e referências ao seu estilo de vida. Na sociedade de consumo, a criança passa a ser o cliente ativo, que é induzido a dizer o quer, o que comprar, o que usar e como usar, passando a ter opinião e ser um consumidor exigente nesse mercado que, por essa tamanha transformação, foi compelido a pensar novas formatações. As empresas moldaram-se e aprenderam a falar a linguagem desse novo consumidor, produzindo para ele produtos adequados ao seu tamanho e estrutura física, que





podem ser vistos em espaços e ambientes, que vão desde salões de beleza infantil até veiculação de informes publicitários voltados apenas para a criança.

Na visão de Baudrillard (1995), o consumo é um chamariz sedutor; ele sugere o manuseio de artefatos que são vistos como signos. Isso demonstra que os objetos estão ligados ao suprimento da fantasia acumulada do indivíduo, confundindo assim o lado real com o lado irreal das coisas, e incentivando cada vez mais a realização dos sonhos produzidos no inconsciente da criança, que tem como suprimento o desejo suscitado por produtos fabricados pela indústria do consumo, o que se pode chamar do mundo das fantasias. Esse mundo da fantasia, inclusive, perpassa também pelo mundo da educação, principalmente a infantil (objeto de estudo deste trabalho). Reflete no material escolar, quanto à escolha dos temas predominantes em cada ano – as coleções de personagens animados. E nesse círculo, um novo artista social entra para interagir e compor com suas configurações: a criança. Explicita Bauman, citando Cook, que “O ‘direito’ das crianças a consumir precede e prefigura de várias maneiras outros direitos legalmente constituídos. As crianças ganharam uma ‘voz’ na seção de vendas a varejo” (COOK, 2004, p. 149 apud BAUMAN, 2008, p. 84).

Assim, as crianças são facilmente iludidas pela indústria cultural acerca dos produtos que devem consumir, e essa exposição acarreta efeitos nocivos, como por exemplo a busca da “felicidade” mediante produtos materiais oferecidos pela mídia e ligados à moda do momento. De maneira bem resumida, citamos o conceito de Adorno e Horkheim (1985), em que a Indústria Cultural seria a conversão da cultura em mercadoria, em que a produção cultural e intelectual passa a ser direcionada pela possibilidade de consumo mercadológico. A inferência feita por Pereira (2007) conclui que a mídia tem uma grande participação no que diz respeito à formação da criança, tão fortemente quanto a escola, representando a disseminação de ideias conformistas e controle da população.

“Volta às aulas” 2010: o desfile de personagens presentes no material escolar

Apoiados em ampla divulgação, utilizando-se de propagandas veiculadas pelas emissoras de TV, os encartes de grandes lojas comerciais e sites da internet demonstram seus lançamentos e modismos acerca de produtos que fazem parte da indústria do consumo, direcionados para o “volta às aulas” 2010. Com base nisso, foi possível constatar que a programação destinada ao público infantil utiliza-se principalmente de personagens de desenhos animados para seduzir e induzir as crianças a comprarem (elas pedem ou exigem dos pais a compra de determinadas mercadorias, dentre elas o material escolar) produtos que levam a marca e/ou o logotipo do personagem que



esteja no ápice da moda.

Assim, foi possível constatar que a cada período são lançados no mercado novos personagens destinados ao público infantil. E eles, por sua vez, ganham destaque e viram mania entre a garotada, principalmente os que protagonizam filmes. Assim, após o lançamento cinematográfico, a criança tem o dever, imposto por essa lógica consumista, de levar para casa toda a coleção do personagem, que acaba estampando mochilas, estojos, lancheiras e cadernos, entre os mais variados e distintos produtos de consumo, como forma de manter ou pelo menos dar a entender à criança que ela está na moda e ainda conseguiu alcançar a primazia que só poucos conseguem nesta sociedade de consumo, que é de definitivamente ser “feliz” com seu personagem.

Uma grande loja de departamento, presente em vários cantos do país, lançou no ano de 2010 dois encartes fazendo alusão ao período do “volta às aulas”. O primeiro correspondeu ao período do dia 12 a 21 de janeiro, e o segundo foi do período de 2 a 11 de fevereiro, tendo o ciclo da campanha terminado 11 dias antes das aulas começarem em Salvador. O primeiro encarte trazia em sua campanha oito coleções de personagens, sendo quatro para meninas e quatro para meninos.

A primeira personagem apresentada às meninas é a gatinha *Marie*, que faz parte de um dos clássicos da década de 1970 produzidos pelos estúdios Walt Disney Company: *The Aristocats*, que teve seu relançamento no Brasil em fevereiro de 2008, mas foi ganhando notoriedade entre o público infantil em meados de 2009, entrando em cena agora em 2010 (DISNEY, 2008)⁴⁵. Após a fama, a gatinha *Marie* mereceu destaque como um dos personagens que fazem a cabeça das meninas, e virou artigo de luxo entre as coleções mais desejadas e presentes no cotidiano escolar de muitas meninas, com sua coleção completa composta de mochilas, estojos, lancheiras, cadernos, canetas hidrocor etc.

Outra personagem para as meninas que mereceu crédito na indústria do consumo foi outra gatinha, só que agora japonesa, a *Hello Kitty*, criada em 1974. Sua primeira aparição foi em um porta-moeda, porém ainda não havia sido batizada; após ganhar reconhecimento pela sua caricatura meiga, *Hello Kitty* foi ganhando fãs por todo o mundo. Segundo a enciclopédia livre Wikipédia⁴⁶, o sucesso da gata pode estar relacionado ao uso de adereços com a estampa do desenho por pessoas famosas, entre elas a celebridade conhecida como a patricinha e herdeira de uma das maiores fortunas do mundo, Paris Hilton. Talvez isso explique a fama da *Hello Kitty* e seu posicionamento como uma das coleções mais vendidas para as meninas, principalmente de grupos escolares

45 A história se passa em Paris, onde uma mulher milionária doa todos os seus pertences para Duquesa, sua gata com seus três filhotes.

46 Enciclopédia livre e gratuita da internet.



pertencentes à Educação Infantil (WIKIPÉDIA, 2010a).

Em 1977 surge o mundo da *Morangolândia*, com uma das personagens mais perfumadas do universo infantil, *Moranginho*. Dotada de cabelos ruivos e esvoaçantes, amiga de seres com nomes de frutas, Moranginho, desde a sua criação, ganhou adeptos em várias partes do mundo. No ano de 2002 a personagem sofreu algumas transformações em seus figurinos e traços físicos, ganhando enredos em filmes e livros destinados às crianças. Dessa forma, *Moranginho* está presente no *casting* de coleção escolar das mochilas até a cola branca para papel.

A última coleção apresentada nesse encarte para as meninas foi a da *Disney Princesas*. Elas são formadas por seis princesas que saíram de estórias infantis fabricadas pela Disney⁴⁷. São elas: Branca de Neve (*Branca de Neve e os Sete Anões*), Ariel (*Pequena Sereia*), Jasmin (*Aladdin*), Cinderela (*Cinderela*), Aurora (*Bela Adormecida*), Bela (*A Bela e a Fera*) (DISNEY, 2010). Uma grande sacada de marketing por parte da empresa que fabrica esses produtos licenciados, que permitiu colocar no mercado uma coleção voltada para as meninas com talvez todas as possibilidades de princesas que elas já quiserem ser e ou as representam durante suas brincadeiras com outras crianças.

São personagens que fazem parte de clássicos infantis considerados por muitos que trabalham na área de literatura como estórias que precisam ser ouvidas pelas crianças. Em suma, a coleção *As Princesas* representa um verdadeiro pacote pronto para o mercado consumidor. Elas, as princesas, ganharam juntas, fora de suas respectivas histórias, notoriedade e estão no catálogo como produtos da atual moda entre as meninas.

Foi-se o tempo em que andar na moda era coisa só de meninas. Pelo contrário, os meninos também fazem parte de uma clientela exigente e têm sua seção especial de produtos escolares no encarte em análise. O primeiro produto da ala masculina a ser comercializado é a marca de carros *Hot Wheels*, criado nos Estados Unidos em 1968. Outro carro a ganhar idolatria pelo público masculino foi o carrinho de corrida do filme lançado em 2006 pela Disney, e que leva o mesmo nome do objeto, *Carros* (Wikipédia), que inclusive terá sua continuação em *Carros 2*, prevista para estrear em 2011 em cinemas de todo o mundo (Interfilmes).

Esse encarte trazia em seu conteúdo a coleção de dois personagens novos para os meninos, são eles: *Bakugan* e *Naruto*. *Bakugan* é uma série de aventura japonesa cujos personagens são *animes*⁴⁸ (WIKIPÉDIA, 2010b). No Brasil, o desenho de *Bakugan* ficou conhecido por todo o país pela

47 Site oficial da Disney no Brasil.

48 A palavra *anime* tem significados diferentes para os japoneses e para os [ocidentais](#). Para os japoneses, *anime* é tudo o que seja desenho animado. Para os ocidentais, *anime* é todo desenho animado que venha do Japão. A origem da palavra é controversa, podendo vir da palavra inglesa *animation* (animação) ou da palavra francesa *animée*



TV Globinho (programa infantil da Rede Globo), em dezembro de 2009 (ANMTV, 2010)⁴⁹. E como ganhou fama entre os meninos, logo mereceu sua coleção para artigos escolares. Segundo o site Portallos⁵⁰, o filme do personagem de *anime* japonês *Naruto* foi lançado no Brasil no ano de 2009. Mesmo sendo um personagem novo, foi encontrado na seção de material escolar como uma das tendências de moda para os meninos (PORTALLOS, 2010).

O segundo ciclo da campanha de “volta às aulas” da mesma empresa teve início no dia 2 de fevereiro, trazendo 17 novos produtos de linha escolar. A única marca inserida novamente no cartaz foi a linha de carros *Hot Wheels*, com apenas duas mochilas de tamanhos diferentes. Não houve nenhuma repetição de personagens do encarte anterior, e nesse só foi apresentado um personagem para o público masculino, numa grande coleção com diversos produtos, enquanto para as meninas constam 14 coleções de personagens.

Outro personagem apresentado foi o *Ben 10*. Ben é um personagem de origem norte-americana com traços de *animes* japoneses, sendo considerado um [Murikanime](#), que são animações pseudoanimês, ou seja, são [animações não-japonesas](#) nas quais são incorporadas características comuns ao estilo de [animes](#) e [mangás](#)⁵¹ (WIKIPÉDIA, 2010c). Sua aparição ocorreu no ano de 2005, porém ganhou maior notoriedade entre os meninos no ano de 2009. Aqui no Brasil o desenho animado é passado na televisão aberta, pela emissora SBT, e virou a sensação do momento entre os meninos.

Para as meninas, a primeira coleção a ser evidenciada é da menina *Jolie*. Essa personagem faz parte de uma coleção de cadernos para o público feminino, pertencentes a uma empresa brasileira que fornece cadernos dos mais variados tipos e personagens. Dividindo a seção com *Jolie* vem a personagem da linha *Menininhas*, que também faz parte do catálogo de cadernos da mesma empresa. Queridinhas entre as meninas, *Menininhas* tem sua coleção bem diversificada entre os produtos.

A terceira e quarta coleção para as meninas são de marcas já conhecidas. Uma se refere à revista para adolescentes *Capricho*, destinada ao público adolescente. O outro produto exibido foi da personagem *Betty Boop*, bem prestigiada por meninas de todas as idades. Outro personagem a

(animado). Uma boa parte dos *animes* possui sua versão em [mangá](#), os quadrinhos japoneses. Os *animes* e os mangás destacam-se principalmente por seus olhos, geralmente muito grandes, muito bem definidos, redondos ou rasgados, cheios de brilho e muitas vezes com cores chamativas, para que, desta forma, possam conferir mais emoção aos seus personagens.

49 Site sobre *animes*, mangás e TV.

50 Site de games e cultura *nerd*.

51 Mangá é a palavra usada para designar as [histórias em quadrinhos](#) feitas no estilo japonês.



ganhar destaque foi a turma *Bang on the door*⁵², com estampas bem coloridas e que fazem sucesso entre meninas de várias idades.

A série americana lançada em 2006 pela Disney Chanel *Hannah Montana* virou mania entre as meninas e também pontuou sua coleção de produtos para a escola. Além de *Hannah*, o grupo musical lançado em 2007 nos Estados Unidos para todo o mundo, *Jonas Brothers*, formado por três irmãos adolescentes que ganharam notoriedade na mídia não pelas suas músicas apenas, mas pelo fato de defenderem a bandeira da virgindade até o casamento, também teve destaque com uma coleção direcionada para adolescentes. Destaque também no ano de 2009 aqui no Brasil foi a *Isa tkm*, personagem de uma novela venezuelana que se utiliza da música e da comédia para atrair o público infanto-juvenil, exibida pela TV Bandeirantes.

O conteúdo do encarte analisado foi fechado para as meninas com coleções menores, estampas de bichinhos. As coleções de maior destaque, as mais renomadas, vendáveis, na moda, ocupam a página inteira do encarte. À medida que o seu sucesso diminui, passam a ocupar espaços menores do anúncio, de metade da folha ou um quarto. Destacaram-se ainda a coleção *Turma da Mônica jovem* e *Barbie* de variados episódios. O pouco destaque no caso da *Barbie* deve-se, provavelmente, ao fato de a coleção não estar completa e ser de episódios anteriores, já que a cada ano há lançamento de uma nova temática.

Além dos informes publicitários, a mídia também interage em outros ambientes como forma de divulgar os produtos da indústria cultural e, conseqüentemente, atrair um novo tipo de público. Analisamos também um site de uma empresa soteropolitana que atua também na venda de artigos escolares. Na primeira quinzena de janeiro de 2010, iniciou-se uma campanha de “volta às aulas”, na qual ficou constatado que os produtos apresentados nos encartes da loja anterior também foram divulgados amplamente por esta empresa, induzindo qual moda deveria ser consumida pelas crianças no ano de 2010 nas escolas.

Com base nas análises feitas anteriormente, foi possível constatar na prática que o que foi oferecido pelo mercado consumidor por meio de encartes de lojas e sites de venda, no que se refere aos personagens presentes na estampa do material escolar, concretizou-se de fato no cenário escolar de crianças dos grupos 4 e 5 da Educação Infantil das escolas pesquisadas.

Os principais objetos encontrados nesses grupos foram mochilas e lancheiras, porém observou-se que outros artigos também fazem parte do pacote utilizado pelas crianças. Ficou

52 *Bang on the Door*, da coleção *Amigos*, destinada a crianças de 10 a 12 anos, pertence à grife editorial. Foi criada na Inglaterra e virou febre mundial. Crianças e adolescentes adoram seus mais de 100 personagens que estão estampados em diversos produtos, dentre eles o material escolar. Disponível em: <<http://www.atica.com.br>>.





comprovado que as coleções de personagens de desenhos animados que mais foram vendidos e pedidos pelas crianças do Grupo 4 e 5 no “volta às aulas” de 2010 estão, de fato, em sala de aula. Constatamos a presença de todas as listadas no encarte e no site, seguindo a mesma ordem de destaque. Cabe salientar que, como as observações foram feitas na primeira semana de aula, o próprio movimento de entrega de materiais dificultou uma apreensão mais minuciosa, pois crianças desses grupos (4 e 5) ainda estão adaptando-se ao ambiente escolar. No entanto, a observação deu conta de confirmar que as campanhas publicitárias direcionadas para a venda de produtos escolares surtem o efeito almejado pelo mercado consumidor.

Considerações finais

Foi possível constatar, por meio de observações tanto dos encartes quanto do site, e no próprio espaço escolar, que os produtos comercializados, após massiva exposição de comerciais de naturezas diversas no início do ano de 2010 para o período de “volta às aulas”, foram consumidos pelo público infantil em forma de material escolar, com a finalidade específica de serem utilizados em espaços educacionais. Com isso, pode-se inferir que as crianças representam consumidores ativos para o mercado consumidor na sociedade neoliberal. Demonstram ser consumidoras e clientes exigentes quanto às escolhas do personagem que vai acompanhá-las durante todo o ano letivo, e mostraram na prática que, ou elas ou os pais⁵³ provavelmente foram influenciados pela mídia a comprarem materiais escolares dos personagens destacados pela publicidade no ano de 2010.

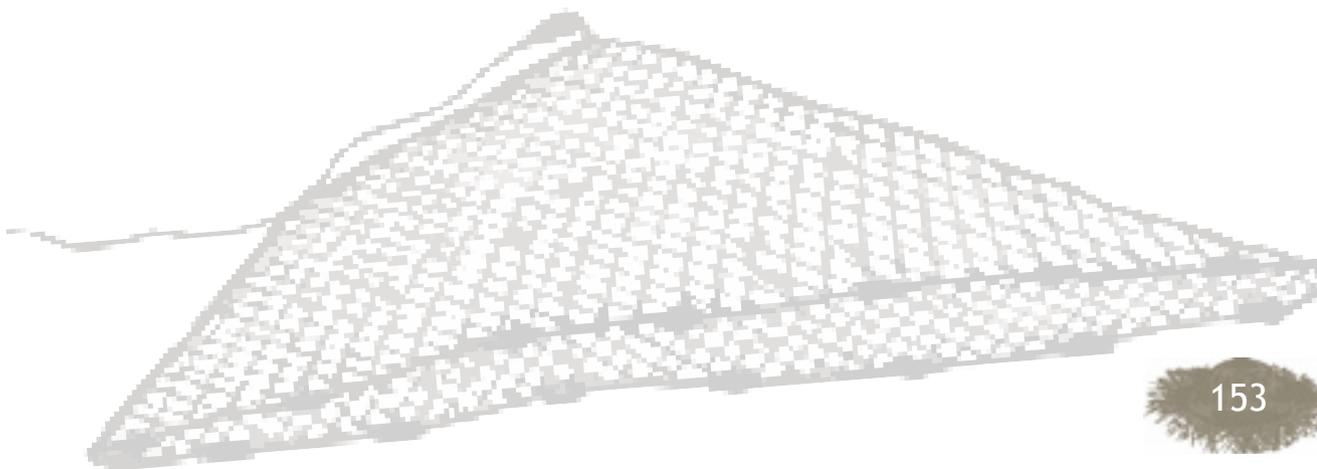
Vale salientar que a inserção desses personagens no contexto da criança é bem trabalhado pela mídia, inicialmente televisiva, funcionando mais ou menos seguindo um roteiro pré-estabelecido: primeiro vem o desenho na TV fechada, em que o personagem atinge um segmento social com poder aquisitivo mais elevado. Em seguida a TV aberta, projetando o sucesso para todos que assistem a TV. Ocorre também, com muita frequência, o lançamento de filmes longa metragem para o público que frequenta o cinema. Lá encontramos, com certa facilidade, copo, boné, camisa, pôster etc. Em seguida vem o DVD, para a criança ver inúmeras vezes em sua casa e cada vez mais aumentar o seu encantamento com o personagem. Daí ocupam o material escolar, da mochila à borracha. E tem mais: no cotidiano das crianças estão presentes também no vestuário, calçados, roupas de cama e banho, sem falar nas revistas, álbuns e muitas figurinhas. Vale acrescentar aqui que nas festas de aniversário eles estão lá também, representando o tema da festa, em lugar de destaque, do painel à lembrança, passando pela fantasia usada pela criança. E, atualmente, convém destacar que o

53 A pesquisa, na fase em que se encontrava, não havia incluído os pais como informantes.



espaço da festa é a própria escola, representando a consagração máxima do personagem na vida da criança.

É como se a busca pela felicidade da criança fosse a compra de mercadorias de um determinado personagem, escolhido por ela, seguindo o modismo criado pela sociedade do consumo. Bauman (2009, p. 17) nos diz que “na pista que leva à felicidade, não existe linha de chegada”, ou seja, o mercado sempre cuidará de oferecer uma nova leva de personagens a cada “volta às aulas”.





REFERÊNCIAS

ANMTV. Disponível em: <<http://www.anmtv.xpg.com.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

_____. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARBER, Benjamin R. **Consumido**: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DISNEY. **The AristoCats**. 2008. Disponível em: <<http://disney-bra.blogspot.com/2008/04/dvd-edio-especial-aristogatas.html>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

_____. **Disney princesas**. Disponível em: <<http://home.disney.com.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MOREIRA, Igor. **O espaço geográfico**: Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 2000.

PEREIRA, Laís Fontenelle. Que infância estamos construindo? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 out. 2007. Disponível em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=1&art=19>>.





Acesso em: 30 jan. 2010.

PORTALLOS. **Naruto**. Disponível em: <<http://www.portallos.com.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

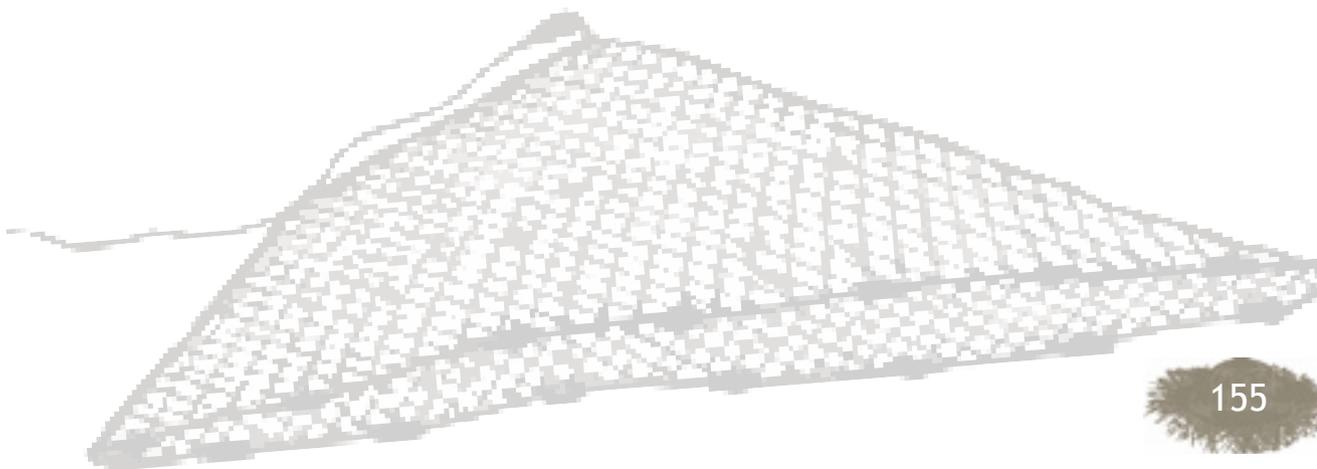
SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: _____. (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto, Portugal: Afrontamento, 2001. p. 31-106.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

WIKIPÉDIA. **Hello Kitty**. 2010a. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hello_Kitty>. Acesso em: 24 fev. 2010.

_____. **Anime**. 2010b. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Anime>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

_____. **Mangá**. 2010c. Wikipédia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mangá>>. Acesso em: 24 fev. 2010.





TRABALHO, ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO EM MARX: UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA À EDUCAÇÃO⁵⁴□

Luciano Sérgio Ventin Bomfim^{55**}

RESUMO

Este estudo tem por objetivo acompanhar alguns aspectos do pensamento do filósofo alemão Karl Marx, com a contribuição de intérpretes de sua obra, como Lukács, Mészáros, Rubin, Bedeschi e Duayer. Os aspectos aqui privilegiados são as categorias “trabalho”, “alienação” e “estranhamento”. Com este estudo temos o propósito de compreender o papel da educação formal na superação (Aufhebung) do estranhamento. Na primeira parte da pesquisa analisamos o conteúdo ontológico do trabalho, buscando apreender sua função para realização da especificidade do ser humano. Aqui descobrimos o estatuto de categoria fundante do ser social que Marx atribui ao trabalho, uma vez que seu caráter é de natureza teleológica. Na segunda parte investigamos o conteúdo do trabalho no modo de produção capitalista, tanto sob a ótica da divisão social do trabalho, como no processo de produção de mercadorias. Aqui, por ser alienado, o trabalho não promove a realização do humano, mas sim o estranhamento do ser social. Na terceira parte analisamos o processo da alienação capitalista, buscando não só explicitar a sua gênese, mas também os pressupostos básicos para sua superação (Aufhebung), tais como a abolição do trabalho alienado e, assim, da propriedade privada e do salário. Esquadrinhamos também processo da construção de uma práxis social humanizante. Por fim, analisamos em linhas gerais o papel da educação formal para a superação do estranhamento.

Palavras-chave: Capitalismo. Trabalho. Alienação. Estranhamento. Superação do Estranhamento.

54 □ Tese de doutorado defendida pela Universidade de Kassel, Alemanha, Instituto de Ciências Humanas, em 2001.

55 ** Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). lbomfim@uneb.br.



UNEB

Universidade do
Estado da Bahia