

liente

otrate

**(7)**

ra

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva  
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA  
Vanessa Sievers de Almeida

EDITORAS ASSOCIADAS  
Liane Castro de Araújo  
Maria Cecília de Paula Silva  
Marta Lícia Teles Brito de Jesus

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO  
Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Educação  
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)  
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: + 55 71 3283 7272  
revista.entreideias@ufba.br  
www.revistaentreideias.ufba.br  
www.faced.ufba.br

*A Revista entreideias é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.*

#### CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Catani (USP)  
Alfredo Veiga-Neto (UFRGS)  
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UnB)  
Antonio Flávio B. Moreira (UCP/RJ)  
António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)  
Antonio R. Bartolome (Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)  
Antonio Rodríguez de Las Heras (Universidad Carlos III de Madrid, Espanha)  
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG)  
Carolina Silva Souza (Universidade de Algarve, Portugal)  
Edvaldo Couto (FACED/UFBA)  
Eunice Trein (UFF)  
Fernando Ramos (Universidade de Aveiro/ CETAC.MEDIA, Portugal)  
Heleusa Figueira Câmara (UESB)

Jacques Therrien (UFC)  
Leoncio Vega Gil (Universidade de Salamanca, Espanha)  
Lindomar Wessler Boneti (PUC/PR)  
Lucídio Bianchetti (UFSC)  
Lucília Regina de S. Machado (UFMG)  
Maria Antônia Coutinho (UNEB)  
Graça Paulino (UFMG)  
Nelson De Luca Pretto (UFBA)  
Guillermo Orozco Gómez (Universidad de Guadalajara, México)  
Paulo Gileno Cysneiros (UFPE)  
Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Universidade do Minho, Portugal)  
Reinaldo Matias Fleuri (CNPq/UFSC)  
Reiner Hildebrandt-Stramann (Universidade de Braunschweig, Alemanha)  
Roberto Romano (UNICAMP)  
Valdemar Sguissardi (UFSCar, Titular aposentado)

#### COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Alessandra Carbonero Lima  
Ana Kátia Alves dos Santos  
Elza Margarida de Mendonça Peixoto  
Kátia Siqueira de Freitas  
Lanara Guimarães de Souza  
Lygia de Sousa Viégas  
Maria Roseli Gomes Brito de Sá  
Marize Souza Carvalho  
Nelson de Luca Pretto  
Paulo Roberto Holanda Gurgel  
Salette de Fátima Noro Cordeiro  
Verônica Domingues Almeida  
Wilson de Lima Brito Filho  
Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista  
**entredideas**

**EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE**

Faculdade de Educação  
Universidade Federal da Bahia  
v. 7, n. 1, jan./jun. 2018





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

*Lúcia Valeska Sokolowicz*

Projeto gráfico original

*Joenilson Lopes*

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

*Lúcia Valeska Sokolowicz*

Editoração

*Lúcia Valeska Sokolowicz*

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América

Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em [www.revistafaced.ufba.br](http://www.revistafaced.ufba.br)

---

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . - Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-

v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

# Sumário

## Artigos

<b>A reforma do ensino médio na voz dos professores</b> Erinaldo Carmo, Dalson Figueiredo Filho, Enivaldo Rocha, Giovana Ferreira ..7	
<b>A leitura em inglês como proposta de aprendizagem significativa na escola pública brasileira</b> José Ronaldo Ribeiro da Silva, Juliane Vargas ..... 27	27
<b>Desdobramentos da extensão universitária na recém-criada Universidade Federal de Sergipe (1968- 1980)</b> Ana Paula Soares Lima, Josefa Eliana Souza ..... 45	45
<b>Políticas públicas e a promoção da saúde por meio da leitura: ler + dá Saúde!</b> Barbara Coelho Neves, Patrícia V. Nascimento D. Fernandes..... 59	59
<b>Práticas e concepções de psicólogas/os em serviços públicos de Saúde e Assistência Social na Bahia frente à queixa escolar</b> Liliane Alves da Luz Teles, Klessyo Espírito Santo Freire, Kátia Oliveira ..... 75	75
<b>A pensar uma proposta pedagógica na escola: crianças e o protagonismo infantil</b> Carine Rozane Steffens, Tania Micheline Miorando ..... 97	97
<b>Importância do ambiente de jardim de infância Waldorf no desenvolvimento da coordenação motora de crianças de quatro a seis anos</b> Luisa Coneglian Brandão, Claudia Jesus Tietsche Reis ..... 117	117
<b>Valente: a desconstrução dos estereótipos femininos em uma princesa Disney</b> Raquel Vitorelo, Christian Hugo Pelegrini ..... 135	135
<b>A construção do perfil do professor e a mediação didática lúdica no ensino fundamental II</b> Sandra C Popoff, Cristina D'Ávila..... 153	153
<b>Instruções para os autores</b> ..... 197	197



cientos

**Artigos**

otras  
raes



# A reforma do ensino médio na voz dos professores

**Resumo:** O presente estudo foi elaborado a partir da experiência de aplicação da técnica de grupo focal virtual em pesquisa com professores do ensino médio, sobre as propostas do Projeto de Lei nº 6840/13, de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para reformulação do ensino médio. As sessões de grupo focal foram realizadas com docentes de diferentes escolas e redes de ensino. Os resultados preliminares sugerem que essa é uma questão que precisa ser fortemente debatida no meio escolar, no qual os profissionais desse nível de ensino possam ser amplamente inseridos no diálogo. Com esse estudo pretendemos ampliar as discussões e as reflexões sobre as alterações propostas para o ensino médio regular no país. Esta pesquisa foi realizada em momento anterior à apresentação da Medida Provisória 746/2016, que, de forma controversa, impôs a reformulação do Ensino Médio retirando a representação aos atores pedagógicos diretamente ligados ao ensino escolar.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Escola Pública. Reforma de Ensino.

## Erinaldo Carmo

Doutor em Ciência Política  
Professor do Colégio de Aplicação  
da Universidade Federal de  
Pernambuco  
erinaldocarmo@gmail.com

## Dalson Figueiredo Filho

Doutor em Ciência Política,  
Professor da Universidade Federal  
de Pernambuco  
dalsonbritto@yahoo.com.br

## Enivaldo Rocha

Doutor em Engenharia da Produção  
Coordenador do Mestrado em  
Políticas Públicas da Universidade  
Federal de Pernambuco  
enivaldocrocha@gmail.com

## Giovana Ferreira

Estudante do Curso de  
Comunicação Social - Jornalismo  
Universidade Federal de  
Pernambuco  
giovanaferreira\_05@hotmail.com

## Introdução

O Projeto de Lei (PL) nº 6840/13 foi elaborado por uma comissão criada na Câmara dos Deputados em 2013, especialmente para alterar a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que rege a educação nacional, no sentido de promover a reformulação do ensino médio. No âmbito dessa Comissão Especial. Foram realizadas audiências públicas com a presença de representantes do movimento Todos Pela Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação, da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e da Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto do Tribunal de Contas da União. O referido Projeto de Lei atingiu um estágio bastante avançado na Câmara dos Deputados, pronto para ser colocado em pauta e votação no plenário, após ter várias propostas apensadas pelos parlamentares, quando foi então atropelado, apesar de todos os debates promovidos, por força da Medida Provisória (MP) 746/16. A citada MP adotou diversos pontos contidos no PL, mas tirou da sociedade o direito de acesso ao debate, alijando do processo o público diretamente envolvido com o ensino médio: estudantes e professores.

O PL nº. 6840/13 instituiu a jornada em tempo integral e a organização dos currículos em áreas do conhecimento, além de outras medidas. De forma abreviada, as principais propostas con-

tidas no PL para reformular o ensino médio eram: a ampliação da carga horária; a adaptação da base nacional comum; o alargamento dos temas transversais; o estabelecimento da opção formativa no terceiro ano; a restrição no acesso e na oferta do ensino noturno; a organização dos cursos de licenciatura por áreas do conhecimento; e a alteração no papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Nesse trabalho de pesquisa, as propostas citadas acima foram transformadas em temáticas de debate e lançadas aos membros dos grupos, como pontos de pauta, para discussão e obtenção de reflexões e posicionamentos. Os debates ocorreram antes da edição da MP 746/16, e, portanto, essa imposição do Ministério da Educação (MEC) não aparece nas falas e posicionamentos dos entrevistados. Para a coleta dos dados, a cada dia foram realizadas sessões com dois grupos de cada vez, possibilitando aos participantes se expressarem sobre cada uma das temáticas contidas no PL, como analisaremos mais adiante, na apresentação de trechos extraídos dos diálogos gerados nas sessões de grupo focal *on-line* referentes às principais propostas para o ensino médio, de acordo com o texto elaborado e registrado na Câmara como PL nº. 6840/13.

## Questões metodológicas

As facilidades dos grupos focais virtuais estão no reduzido custo da pesquisa, na rapidez da coleta de dados e no fato dos participantes não precisarem se deslocar para laboratórios de pesquisa, e sim poderem participar dos encontros na comodidade de suas casas. Além disso, os grupos focais virtuais também propiciam a espontaneidade na participação das pessoas pela familiaridade dessas com o modo de interação *on-line*. Outro ponto importante presente nos grupos focais virtuais, como sinaliza Sweet (2001), está na participação desinibida das pessoas, que podem se expressar sem a existência de fatores inibidores, geralmente presentes nos grupos focais presenciais, isso porque o distanciamento propicia um certo anonimato que garante aos envolvidos a livre participação, sem preocupações com atitudes preconceituosas ou constrangimentos que possam influenciar as opiniões dos demais.

No grupo focal virtual, ao final de cada encontro a transcrição dos diálogos já está pronta, precisando apenas de uma adequação de linguagem, realizada diretamente no editor de texto. Essa é mais uma vantagem desse formato, por não demandar tempo na transcrição dos dados coletados. Para essa pesquisa foi criado um grupo fechado de bate-papo, utilizando os recursos do *Facebook*, uma rede social de fácil acesso para a troca de mensagens de texto. Trata-se de um programa simples e gratuito que apresenta os diálogos em caixa de mensagem para todos os participantes do grupo no mesmo instante em que os comentários são postados. Por fim, os textos de cada sessão foram inseridos e manuseados no programa Weft QDA, um software livre para pesquisas de metodologia qualitativa. Como orienta Bleicher (2010), trata-se de uma ferramenta de fácil utilização que auxilia na análise de dados textuais, tais como grupos focais e entrevistas.

Para esse estudo foram formados quatro grupos, com professores selecionados de 20 escolas diferentes, todos docentes do ensino médio, não exclusivamente, estratificados de acordo com sua esfera administrativa, sendo cada grupo estruturado com cinco pessoas, formando assim um conjunto composto de cinco professores de escolas públicas federais (Grupo A), cinco de escolas públicas estaduais (Grupo B), cinco de escolas públicas municipais (Grupo C) e cinco de escolas privadas (Grupo D). Os docentes que atuam em mais de uma rede foram inseridos no grupo para o qual despendem a maior carga horária de trabalho. Essa classificação foi realizada com o intuito de garantir nos diálogos a participação de professores de diferentes escolas, unidades da federação e esferas de gestão, na tentativa de produzir interpretações diversas e impedindo a predominância de apenas um ponto de vista e do discurso enviesado. Os participantes foram selecionados e convidados por indicação de outros colegas professores, num efeito de formação de grupo conhecido por “bola de neve”.

## A fala dos docentes

A partir desse momento, trataremos das expressões diretas dos professores participantes, tecendo comentários, ora descritivos, ora analíticos, das sete temáticas principais extraídas do PL em questão e postas ao debate por meio de pontos de pauta, a saber: a ampliação da carga horária, a manutenção de uma base

curricular nacional comum, o alargamento dos temas transversais, a opção formativa, o ensino noturno, a formação docente e a avaliação nacional.

Primeiro ponto de pauta: **a ampliação da carga horária**. Sobre esse tema, a grande maioria dos participantes concordou que a elevação na quantidade de horas no ensino médio, das atuais 800 horas para 1.400 horas anuais, como proposto no Projeto, produzirá um ganho desejável para os estudantes e uma elevação substancial nos resultados das avaliações em cada escola, independente da rede de ensino, compreendendo que quanto mais tempo os estudantes estiverem na escola, não necessariamente em aula, estarão trocando informações, praticando esportes e se apropriando de outros conhecimentos e culturas. A esse respeito, no ambiente escolar, segundo Paro e colaboradores (1988, p. 12) “[...] existe um mínimo do acervo cultural, científico, tecnológico, produzido historicamente, a que o ser humano, para viver o seu tempo, precisa ter acesso, em nossa sociedade, independentemente da classe social a que pertença.” Os autores já chamavam a atenção, ainda no final da última década do século passado, para a evidente importância do ensino em tempo integral na escola pública. Para eles, quanto mais tempo o estudante puder usufruir desse espaço, poderá ampliar cada vez mais e de forma mais efetiva sua formação social e cidadã, pelo fato de que a escola não compreende um espaço exclusivamente de instrução, mas também de socialização, do contato com colegas, professores e demais elementos da escola, o que vai gerando trocas de conhecimentos diversos com pessoas de idades, hábitos e características diferentes.

*C2. A ideia é excelente, visa manter o estudante do ensino médio por mais tempo na escola, entretanto já há falta de professores nas escolas públicas, que com essa medida precisariam ampliar o quadro de servidores.*

A preocupação com a falta de docentes nas escolas públicas está presente na fala dos demais participantes, inclusive com a citação da ausência de interesse de bons professores em seguir na docência. Esse pensamento corrobora a afirmação de Freire e Ramos (2014) de que por muito tempo os jovens se ressentiram da condição de menor prestígio social das licenciaturas e da situação de descaso na qual esses cursos de formação de professores foram tomados pelas políticas públicas ao longo da história da educação

brasileira. De outro lado, Costa e Oliveira (2011) constatam que as políticas educacionais em vigor no país atribuíram mais responsabilidades aos professores, mas não estruturaram as escolas para oferecer condições apropriadas para a realização do trabalho docente. Consequentemente, a docência deixou de ser atrativa para muitos jovens, iniciantes no mercado de trabalho, que optam por carreiras mais rentáveis e de menor complexidade.

*D3. A ampliação da carga horária não significa necessariamente a ampliação da qualidade. E o valor investido (na educação) é muito baixo. Ampliação com qualidade significaria mais investimento no aluno, na escola e no professor.*

Essa fala reconhece que para reduzir os entraves presentes no ensino médio, bem como poder ampliar sua atuação, inclusive com a atração de alunos fora de faixa, que não puderam concluir os estudos em tempo apropriado, faz-se necessário o investimento adequado, visto que o ensino de nível médio recebe, proporcionalmente, a menor fatia do investimento público em educação. Na média histórica, considerando os últimos dez anos, de forma consecutiva, o custo anual de um aluno do ensino médio (R\$ 1.823,00) foi inferior ao custo de um aluno de todos os outros níveis educacionais, ficando abaixo do infantil (R\$ 2.029,00), do fundamental (R\$ 2.425,00) e principalmente do superior (R\$ 15.549,00).

Nos debates na Câmara dos Deputados, em virtude dos questionamentos apresentados aos parlamentares, sobre a ampliação da carga horária, principalmente com as pressões de governadores e secretários de educação dos Estados, o texto foi alterado. O Substitutivo ao PL nº. 6840/13 deixou de considerar a ampliação imediata e obrigatória da carga horária do ensino médio, passando a recomendar a sua progressiva ampliação para 1.400 horas, a critério dos sistemas de ensino, deixando uma larga margem aos gestores da educação nos Estados, municípios e União para essa ampliação quando possível. Essa medida de ampliação gradual da carga horária, à critério da rede de ensino, também foi incorporada à MP nº. 746/16.

Segundo ponto de pauta: **a manutenção de uma base curricular comum**. Em relação a esse tema, os pesquisados concordaram com o que já está estabelecido como base nacional comum, compreendendo a Língua Portuguesa, a Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, a Filosofia e a Sociologia, a realidade

social e política (especialmente a brasileira) e uma língua estrangeira moderna, além da adotada na parte diversificada do currículo.

*B1. É uma forma de unificar o conhecimento em todas as regiões, impedindo o atraso de algumas em detrimento do retrocesso de outras. Também passa a certeza de que em qualquer parte do país, e em qualquer escola, os alunos serão submetidos a, no mínimo, alguns assuntos semelhantes.*

A LDB já exige de cada rede de ensino e de cada unidade escolar uma adequação à base nacional comum para a educação básica, no que inclui o ensino médio, orientando que essa base deve ser complementada por uma parte diversificada, que deve compreender as características sociais, culturais, econômicas e regionais. Essa adequação a uma base comum faz com que em qualquer escola, independente da rede, os conteúdos trabalhados sejam relativamente os mesmos, ou algo próximo disso, e devido a essa unificação dos conteúdos, tornou-se possível a aplicação de um exame geral e a avaliação conjunta do ensino em todo o território nacional, o que permite a identificação de problemas e a elaboração de políticas públicas específicas para solucioná-los. Porém, como verificado por Travitzki, Calero e Boto (2014), não se percebe uma política de melhoramento das escolas a partir dos resultados dos exames, como o Enem, mas a simples classificação dos estudantes e dessas escolas, o que pode produzir nas unidades educacionais uma grave desmobilização dos seus professores, por serem responsabilizados, indevidamente, pelos resultados obtidos, que refletem muito mais as condições gerais como a educação é tratada na esfera governamental, do que o esforço dos alunos e dos profissionais do ensino.

Terceiro ponto de pauta: **o alargamento dos temas transversais**. Para esse tema, os diálogos no grupo focal revelaram uma sensibilidade dos docentes no que diz respeito à adoção de metodologias de ensino que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade, a transversalidade e outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. Porém, esses mostraram-se, ao mesmo tempo, cautelosos e preocupados com o frequente “enxerto” de novos conteúdos às disciplinas, com ideias que não partem de educadores, mas de parlamentares que não debateram exaustivamente o tema, e para algumas questões sequer consultaram profissionais da área,

e assim apresentaram como proposta a inclusão dos seguintes temas transversais: prevenção ao uso de drogas e álcool, educação ambiental, educação para o trânsito, educação sexual, cultura da paz, empreendedorismo, noções básicas da Constituição Federal e do Código de Defesa do Consumidor, importância do exercício da cidadania, ética na política e participação política na democracia.

*C2. São tantos assuntos para o professor trabalhar que vai faltar tempo para tratar especificamente dos assuntos de sua matéria. Ainda exigem do professor um conhecimento amplo e tão diversificado que é como se ele tivesse que se tornar um polivalente.*

Nesse largo leque de temáticas transversais, algumas dessas questões já foram incorporadas por disciplinas “convencionais” e outras podem ser trabalhadas por instituições diversas, e não necessariamente pela escola. Além do mais, essa sobrecarga repassada ao professor, com essa ampliação e generalização das temáticas a serem abordadas pelos docentes como temas transversais, gerou uma grande apreensão entre os pesquisados. Nenhum profissional, de acordo com Nóvoa (1999, p. 7), “[...] deve carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem.” Para o autor, há um excesso de “vozes” sobre o professor, face às situações mais diversas, e esses se deixam levar pelo “sobre dimensionamento” de suas missões, apropriando-se de alguns dos discursos anteriores e transformando-os em “vozes” próprias. Assim, assumem responsabilidades desmedidas, ambições que frequentemente se viram contra eles próprios. Essa abrangência de atuação é particularmente perigosa e tem constituído um fator de mal-estar do docente. Ainda segundo o autor, a escola não pode assumir sozinha essa missão, nem se responsabilizar pela ausência de outras instâncias sociais na tarefa da educação formativa.

*B1. Isto é a ampliação do papel do professor, acima de sua formação acadêmica e do seu papel profissional, com a atribuição de tarefas que não lhe pertenciam antes. Por outro lado, com a ampliação constante do leque de conhecimentos, é importante que o professor saiba sempre mais de novas coisas.*

Quarto ponto de pauta: **a opção formativa**. Com relação a esse tema, que diz respeito à escolha da área de conhecimento que o aluno deve cursar no ensino médio, com ênfase em uma das

quatro áreas trabalhadas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas) ou em uma formação profissional, os posicionamentos foram diferenciados, quase que dividindo os grupos em dois blocos extremos: os defensores e os críticos da ideia de permitir que em uma primeira parte do ensino médio os estudantes cursem todas as disciplinas ofertadas da base comum, envolvendo as disciplinas gerais, e numa segunda parte do curso estudem apenas as disciplinas específicas, de acordo com a área escolhida.

*A2. Isso é uma antecipação do processo de escolha do curso superior, antes mesmo da entrada na universidade. Talvez seja bem melhor deixar que ele (o estudante) tenha mais tempo para refletir e só precise decidir depois, quando, de fato, estiver para entrar na universidade, onde os conhecimentos são específicos à sua área de formação. No ensino médio o conhecimento tem mesmo que ser geral.*

Podemos tomar essa fala como uma concordância com a LDB, que no seu artigo 22 expressa que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e para prosseguir nos estudos. Essa base legal idealiza o papel social da educação na formação cidadã. Essa é uma competência inerente à educação básica. Logo, o ensino médio, como parte integrante dessa formação cidadã, está constituído de um conjunto de conhecimentos voltados para o desenvolvimento do educando enquanto cidadão.

*D5. A separação, ainda no ensino médio, já foi realizada no passado, quando era preciso escolher entre o magistério, o científico e o profissionalizante. E isso não deu certo. O curso superior é quem tem a obrigação da formação profissional, especializada, e ainda assim há uma diversidade do conhecimento com disciplinas de outros cursos. Mas no ensino médio, para a formação do cidadão, é preciso não abrir mão das matérias gerais.*

A última versão do texto do Substitutivo ao PL n°. 6840/13, diferentemente da MP n°. 746/16, manteve, em relação à opção formativa, a obrigatoriedade na oferta das disciplinas que compõem a base comum, mas, possibilitando ao estudante o aprofundamento em uma área, sem prejuízo às demais. Dessa forma, os

componentes e conteúdos curriculares obrigatórios que formam a base nacional comum deveriam, segundo o Projeto, ser desenvolvidos nos currículos de todas as séries do ensino médio. Na versão final do Projeto de Lei, integram as áreas do conhecimento os seguintes componentes curriculares obrigatórios: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Língua Materna para as populações indígenas); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Com isso, a versão finalizada do PL mantinha todas as disciplinas já adotadas como obrigatórias e pertencentes a uma base nacional comum e sugeria que outros conteúdos curriculares pudessem ser criados, a critério dos sistemas e das instituições de ensino, conforme definido em seus projetos político-pedagógicos. Uma medida lançada pelo PL e mantida pela MP foi a opção dada ao estudante de poder cursar outra vez o último ano do ensino médio, com ênfase em outra área formativa. Em ambos os documentos há uma preocupação em garantir que o ensino médio seja ofertado segundo as opções formativas, de livre escolha do aluno, com ênfase em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Profissional, além da formação geral assegurada pela base nacional comum dos currículos. Para isso, os sistemas de ensino devem facultar aos seus estudantes, concludente do ensino médio, que no ano letivo subsequente ao da conclusão eles possam fazer outra opção formativa.

*C3. O que levaria o concludente do ensino médio a voltar para repetir o último ano por vontade própria, apenas para estudar mais sobre uma matéria específica, quando ele poderia já ir para o ensino superior? Não faz sentido facultar ao aluno concludente do ensino médio cursar outra opção formativa no ano subsequente ao da conclusão. Temos que incentivar esse aluno a ampliar os seus horizontes, a seguir em frente, a fazer outro curso, e não a continuar na escola, repetindo o curso médio.*

E para ampliar as oportunidades de oferecimento da formação profissional, o PL fez a defesa de que a oferta da educação profissional técnica de nível médio deva ser feita em regime de parceria com o setor produtivo. O que ficou claro no Projeto foi que os Estados deveriam buscar parceiros na iniciativa privada para ofertar a formação profissional e que a ênfase na formação por

áreas do conhecimento, ou na formação profissional, não exclui os componentes e conteúdos curriculares com especificidades e saberes próprios de cada área formativa. No entanto, esse foi mais um dos pontos que ficaram abertos nos debates, pois não ficou claro no Projeto qual o papel da escola na formação para o mercado de trabalho, nem como se daria essa relação direta entre as escolas e as empresas.

Quinto ponto de pauta: **o ensino noturno**. Uma medida polêmica dispõe que o ensino médio ofertado no turno da noite deve observar a mesma carga horária e o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno. Apesar de qualquer outra discussão, torna-se sem sentido estipular para o ensino noturno, que tem um horário reduzido, a mesma carga horária do ensino diurno de tempo integral. Para que isso pudesse de fato ocorrer, seria necessário estender o ensino noturno em mais um ano letivo, passando de três para quatro anos de duração. Ainda de acordo com a proposta inicial, somente os maiores de 18 anos poderiam cursar o ensino médio à noite.

Foi de entendimento coletivo nessa pesquisa que essa medida podia tornar o ensino médio pouco atraente aos jovens que não tiveram a oportunidade de formação na idade adequada. Nesse formato, seria bem mais difícil manter o estudante adulto em sala de aula, o que poderia elevar ainda mais a evasão. É certo que a evasão no ensino médio encontra-se acima da média registrada nos outros níveis educacionais e no turno da noite esse problema é ainda mais grave. Por isso, há uma necessidade emergencial de políticas de incentivo ao ingresso e à permanência desses estudantes na escola, em atenção ao considerável quantitativo de adolescentes que tiveram, e que ainda têm, sua formação escolar interrompida.

*A5. Para os maiores de 18 anos já existe a oferta do supletivo, significando a realização do ensino médio em tempo reduzido, próprio para quem já está trabalhando e não tem tempo para se dedicar aos estudos. A proposta parece querer acabar com o ensino regular à noite, porque o estudante maior de idade vai preferir o supletivo, em vez de passar três ou quatro anos cursando o ensino médio noturno.*

Sexto ponto de pauta: **a formação docente**. Tratando agora dos currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio, organizados a partir das áreas do conhecimento, observa-

mos que essa é uma medida que precisa ser melhor esclarecida, visto o quantitativo de dúvidas levantadas e a falta de entendimento sobre o seu real significado e sobre o papel pensado para os cursos superiores na formação docente. De acordo com as discussões entre os deputados na Comissão Especial, os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio seriam organizados a partir das áreas do conhecimento e essa determinação seria implantada no prazo de cinco anos, a contar da data de publicação da lei, alterando a atual estrutura de formação das licenciaturas.

*C5. Vai alterar a formação nas universidades? Os cursos de licenciatura não serão mais de uma ciência específica, mas de uma área de conhecimento? Nenhum professor pode ter um conhecimento tão abrangente em diferentes ciências, ainda que sejam próximas.*

Não foi abraçada pelos parlamentares, na elaboração do PL ou na avaliação da MP, nenhuma preocupação com a valorização docente, uma ação essencial que, num primeiro momento, melhoraria a atuação dos profissionais de ensino e, ao mesmo tempo, tornaria as licenciaturas em cursos mais atraentes para os jovens estudantes, reduzindo, assim, a carência de professores em algumas áreas. Muitos dos participantes desse estudo informaram da presença, em seu local de trabalho, de professores com a formação incompleta ou inadequada à disciplina que ministra. Alguns dos próprios participantes encontram-se nessa situação. Em algumas escolas, indicaram que a falta de professores em determinadas disciplinas específicas é bastante comum e que vários colegas de trabalho assumem disciplinas outras, além de sua capacidade acadêmica ou habilitação profissional, para preencher sua carga horária.

De acordo com Costa e Oliveira (2011), o quantitativo de docentes sem habilitação apropriada para a disciplina que leciona ainda é muito elevado nas redes de ensino do país. Essa realidade se agrava no ensino médio e principalmente nas disciplinas da área de Exatas (Física, Química e Matemática), além das recentemente incorporadas (Sociologia, Filosofia e Espanhol). Mesmo considerando que o maior contingente de professores que atua hoje nas escolas possui formação de graduação em uma licenciatura, em muitos casos não há uma vinculação entre a formação acadêmica e a disciplina ministrada na escola.

Uma comprovação desse problema pode ser visualizado no acompanhamento dos resultados do Enem, desde 2013, quando o Inep divulgou pela primeira vez o Indicador de Formação Docente (IFD), apresentando o percentual de professores com adequação entre a disciplina ministrada e a formação acadêmica. Essa adequação significa que, quanto maior for o Indicador, menor é o grau de distorção, representando uma quantidade maior de disciplinas conduzidas por professores com a adequada formação. Fazendo aqui uma análise comparativa da realidade das escolas brasileiras, a partir da observação dos resultados do Enem nos anos de 2013 e 2014, a média do IFD foi de 72 entre as 100 escolas de melhor desempenho na média geral, equivalente ao desempenho geral registrado pelas médias em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação. Já entre as 100 escolas de menor desempenho, a média do IFD caiu para 38. As redes estaduais, em conjunto, registraram o menor IFD (58), significando uma maior distorção, isto é, um elevado quadro de professores atuando fora de sua formação acadêmica. Esse imprevisto estabelece, evidentemente, uma baixa qualidade no ensino, pela falta de domínio do docente sobre determinados assuntos fora de sua área de formação, bem como um desestímulo a esse mesmo professor, por não poder lecionar dentro de suas competências formativas. E esse desestímulo, por sua vez, volta a promover a baixa qualidade no ensino, estabelecendo, assim, um ciclo que culmina no reduzido rendimento escolar de professores e alunos.

Sétimo ponto de pauta: **a avaliação nacional**. Em relação ao Enem, o Projeto estabelecia que os processos seletivos que dão acesso à educação superior seriam realizados com as opções formativas. Isso gerou dúvidas sobre a forma de realização do Exame: seriam provas diferentes, dependendo da opção do candidato, ou seriam provas iguais com pesos diferenciados? E como seria a prova para os que optassem pela formação profissional? Por sua vez, a MP não tratou de contemplar ou esclarecer essa questão. O PL também incluía o ENEM como componente curricular obrigatório do ensino médio, isto é, sua realização deveria constar como atividade exigida para a conclusão do curso, assim como acontece com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em relação aos cursos de nível superior. Ao mesmo tempo, o PL estabelecia que o prazo de validade do ENEM passaria a ser de três anos, sendo facultada ao aluno a possibilidade de repeti-lo,

ou seja, o estudante poderia utilizar sua maior nota, nesse espaço de tempo, para fins de ingresso no ensino superior.

*D2. O ENEM não é simplesmente uma seleção. É uma lente de verificação de como anda a educação no país, como está o nível dos estudantes e a qualidade das escolas.*

Há aqui uma percepção do emprego da avaliação como um mero instrumento de acesso, e não como um mecanismo de conhecimento de uma realidade para o consequente planejamento de políticas públicas educacionais de intervenção nessa realidade observada. Como agravante, o PL n.º. 6840/13 ainda previa, originalmente, a realização do Exame a cada ano que compõe o ensino médio. Dessa forma, o estudante seria avaliado paulatinamente, por três anos consecutivos, e não apenas ao final do curso. Posteriormente, dentre as várias alterações que o Projeto sofreu, uma delas foi a supressão da aplicação do Enem por séries, uma vez que essa avaliação ultrapassa a simples condição de processo seletivo para ingresso o ensino superior, sendo, principalmente, uma dimensão avaliativa do nível escolar que finda a educação básica.

## Conclusão

No desenvolvimento desse trabalho, percebemos que o grupo focal virtual mostrou-se um meio propício para a coleta de dados qualitativos, promovendo a troca de ideias, sentimentos e experiências, gerando assim o debate por meio dos textos inseridos por cada participante e compartilhados por todos *on-line*. Através desse instrumento, o debate ocorreu naturalmente, porque os textos postados carregam posicionamentos possíveis, que em contato com outros posicionamentos geram múltiplas reflexões e o incentivo a novas falas. Esse diálogo, de acordo com Geraldi (2010, p. 79), “[...] ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais.” As experiências narradas pelos participantes propiciaram a aprendizagem coletiva na medida em que promoveu a ampliação de conhecimentos por meio da troca de experiência e pela aceitação das diferenças apontadas na compreensão de cada temática debatida.

Por meio dos diálogos estabelecidos nas sessões de grupo focal, percebemos a plena aceitação de algumas medidas, como

a que diz respeito à ampliação da carga horária do ensino médio, como medida que trará ganhos aos estudantes, às escolas e toda a sociedade, visto que essa ação surtirá efeitos na formação cidadã que compete à educação básica. Com isso, a escola se tornará mais atraente ao seu alunado, enquanto política pública educacional que precisa ser adotada para atrair e também garantir a permanência dos adolescentes e jovens que estão fora dela, principalmente os das camadas menos privilegiadas economicamente, que precisam em algum momento da vida optar entre os estudos e o trabalho. Mas, ao mesmo tempo, foi visto que a simples ampliação do tempo na escola não amplia, por si só, a qualidade do ensino. Essa medida, se tomada isoladamente, sem a aplicação de outras ações práticas, não produzirá efeitos favoráveis, podendo causar até mesmo a saturação da escola, com a criação de tempo ocioso ao estudante ou a ocupação desse tempo apenas para mantê-lo encarcerado, o que muda drasticamente a natureza da escola.

Semelhantemente, foi registrado entre os professores pesquisados, que se torna necessária a preservação de uma base curricular comum a todos os estudantes, em todas as escolas do país, como medida de redução das diferenças entre Estados, regiões e áreas urbanas e rurais, mantendo uma parte da carga horária para a livre utilização das redes, correspondente à parte diversificada complementar que atente à realidade local. No que diz respeito à oferta do ensino médio no turno da noite, bem como à ampliação do seu prazo de duração, percebemos que essas seriam medidas de desestímulo ao ensino regular nesse turno, uma vez que os estudantes que frequentam o ensino médio à noite, geralmente pessoas fora da faixa escolar, esperam uma formação mais rápida por já estarem inseridos no mercado de trabalho ou por assumirem funções domésticas que lhes demandam maior quantidade de tempo e de responsabilidades fora da escola.

Sobre a proposta de estabelecimento da opção formativa no ensino médio, entende-se que isso pode parecer de imediato uma conquista ao estudante, por poder se dedicar muito mais a uma área de conhecimento do seu interesse. Mas, por outro lado, constitui-se um cerceamento do direito ao conhecimento amplo e geral e à formação para a cidadania propiciada na educação básica, uma vez que limita ao estudante a ênfase em apenas uma área formativa, colocando-o diante de uma escolha precoce. Na juventude, quando as mudanças são comuns, os estudantes que

desistirem de um curso universitário e resolverem ingressar em outro, de uma área diferente, serão penalizados nos processos seletivos pela escolha que fizeram ainda no ensino médio, caso o estudo tenha sido focado em apenas uma área específica.

Por fim, identificamos nos diálogos com os professores que a reforma do ensino médio é extremamente importante e necessária, mas precisa ser amplamente discutida. Mesmo cientes de que foram realizadas audiências públicas com representantes de instituições representativas dos profissionais da educação, registramos nas falas dos professores que os diversos atores precisam ser ouvido, não limitando esse debate à esfera parlamentar, mas trazendo-o aos espaços das escolas, dando voz aos estudantes secundaristas, aos pais, aos professores que estão diretamente envolvidos com esse nível de ensino escolar e aos docentes e discentes das licenciaturas, formadores e formandos das próximas gerações de professores que atuarão no ensino médio.

Após a realização desse trabalho de pesquisa com a técnica de grupo focal, quando se verificou a relevância atribuída pelos docentes à promoção de mais diálogos sobre a reforma, foi apresentada a Medida Provisória que, de maneira polêmica, impôs a reformulação do ensino médio, sem dar continuidade aos trabalhos em andamento e sem dar voz aos atores pedagógicos diretamente ligados ao ensino escolar.

## The reform of High School in the voice of teachers

**Abstract:** This study was drawn from the experience of applying the virtual focus group technique in research with high school teachers on the proposals of the Bill 6840/13, which proposes changes in Law of Directives and Bases in high school. The focus group sessions were held with teachers from different schools and school systems. Preliminary results suggest that this is an issue that needs to be widely debated in schools and professionals of higher education need to be entered into the debate. With this study we intend to expand the dialogue and reflections on the changes proposed for the regular high school in the country. This research was carried out prior to the presentation of Provisional Measure 746/2016, which, in a controversial way, imposed the reformulation of secondary education by withdrawing representation from pedagogical actors directly linked to school education.

**Keywords:** High School, Public School, Education Reform.

## Referências

- BLEICHER, Lana. *Curso de Weft-QDA*. Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/course/view.php?id=10699>>. Acesso em: 5 jan. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 6840 de 2013. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 2 fev. 2015.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Org.) *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação*. Brasília: Ipea, 2011. p. 151-172.
- FREIRE, Eleta Carvalho; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira. Formação docente no Brasil: o que dizer dos cursos de licenciatura após a instituição do PIBID? In: FREIRE, Eleta Carvalho; RAMOS, Sérgio Ricardo Vieira; DIONISIO, Ângela Paiva (Org.). *PIBID UFPE: por uma nova cultura institucional na formação docente*. Recife: Universitária da UFPE, 2014. p. 11-32.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 14, p. 68-82, nov. 1999.
- PARO, Vitor. Henrique et al. A escola de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio. 1988.
- SWEET, Casey. Designing and conducting virtual focus groups. *Qualitative Marketing Research. International Journal, Brooklyn*, New York, n. 3, p. 130-135, jun. 2001.
- TRAVITZKI, Rodrigo; CALERO, Jorge; BOTO, Carlota. ¿Qué información proporciona el Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) a la sociedade brasileña? *Revista Cepal*, Santiago, n. 113, p. 163-181, ago. 2014.

---

Submetido em: 09 de abril de 2015 | Aceito em: 01 de setembro de 2017

# A leitura em inglês como proposta de aprendizagem significativa na escola pública brasileira

**Resumo:** O presente trabalho trata da conexão entre a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), de David Paul Ausubel (1980, 1982, 2003) e o ensino da leitura em língua inglesa, no contexto da escola pública brasileira contemporânea. A disciplina de língua inglesa conta com uma carga horária baixa, geralmente de apenas uma aula por semana em cada turma, com uma duração média de sessenta minutos. Com base nessa realidade, o professor de língua inglesa precisa optar por uma metodologia que contemple as necessidades mais imediatas dos aprendizes, aquelas que deem significância ao ensino/aprendizagem do idioma, posto que com um tempo tão diminuto, torna-se impensável o desenvolvimento de atividades que contemplem satisfatoriamente as quatro habilidades de domínio de uma língua estrangeira: *listening, speaking, reading e writing* (compreensão oral, fala, leitura e escrita). Além disso, existem outras dificuldades estruturais na maioria das escolas e deficiências relacionadas à formação docente. Este trabalho se propõe a discutir as condições de ensino deste componente curricular na atual conjuntura educacional no Brasil, levando-se em consideração conceitos e propostas levantadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa. Ensino de Inglês. Leitura. Escola pública.

**José Ronaldo Ribeiro da Silva**

Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Ceará  
ronaldrsjr@gmail.com

**Juliane Vargas**

Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Ceará  
julianebsbvargas@gmail.com

## Introdução

A noção de aprendizagem significativa está intimamente relacionada aos conhecimentos prévios que o aprendiz traz para a sala de aula a partir de suas vivências extrínsecas e anteriores. A significância de um conteúdo de ensino passa por um processo ativo de ancoragem sobre conceitos pré-estruturados na mente, condição *sine qua non* para que um tema/conteúdo possa ser interpretado como de relevância, de significação, e, desta forma a aprendizagem possa ocorrer mais consistentemente.

A compreensão sobre a relevância de conteúdos e sua significação para aprendizes em contextos escolares baseia-se, em grande escala, nas considerações e formulações do psicólogo norte-americano D. P. Ausubel (1980, 1982, 2003). Neste trabalho, nos propomos a analisar algumas das ideias desse teórico aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, a língua inglesa, considerando sua interface com indicações e sugestões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de lín-

guas estrangeiras (1998,1999). Relevantes também para a proposta de análise são os trabalhos de Novak (1981,1988,2000) e Massini e Moreira (1981,1999).

As reflexões sobre o contexto da sala de aulas de língua inglesa na escola pública brasileira, a formação dos docentes para essa disciplina, a estrutura oferecida pelos sistemas educacionais e o contexto sócio-histórico e cultural brasileiro são considerados como pontos de alta relevância na definição de qual inglês deve ser ensinado ou quais habilidades comunicativas devem ser ensinadas sem que a disciplina perca a relevância social e a significância proposta pelos teóricos e pelos PCNs.

### Revisitando a TAS: em busca da significância

O pesquisador americano David Paul Ausubel (1918 - 2008) investigou e descreveu os mecanismos cognitivos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem, segundo uma visão construtivista. Por meio da descrição dos fatores envolvidos com a aprendizagem humana, ele formulou a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), que remonta à década de 1960.

A essência da teoria ausubeliana centra-se na tese de que o rendimento da aprendizagem humana aumenta à medida que os conhecimentos já adquiridos são reaproveitados enquanto elementos de “ancoragem”. Este conceito de ancoragem diz respeito, basicamente, à base pré-existente sobre a qual novos conhecimentos poderão sedimentar-se, ou seja, serem assimilados. O autor denominou esse saber já existente de “conhecimentos prévios”. Segundo ele

A Teoria da Assimilação explica a forma como se relacionam de modo seletivo, na fase de aprendizagem, novas ideias potencialmente significativas do material de instrução com ideias relevantes, e, também, mais gerais e inclusivas (bem como mais estáveis), existentes (ancoradas) na estrutura cognitiva. Estas ideias novas interagem com as ideias relevantes ancoradas e o produto principal desta interação torna-se, para o aprendiz, o significado das ideias de instrução acabadas de introduzir. Estes novos significados emergentes são, depois, armazenados (ligados) e organizados no intervalo de retenção (memória) com as ideias ancoradas correspondentes. (AUSUBEL, 2003, p. 8)

Conforme a visão do autor, a importância do conhecimento já adquirido resulta do fato de que este arcabouço possibilita ao aprendiz uma conexão ou uma interligação lógica entre o velho e o novo. Em outras palavras, os conhecimentos prévios permitem a ancoragem de novos conhecimentos, um trabalho ativo de assimilação de novos conteúdos pela memória ou “intervalo de retenção”. Na concepção de Massini e Moreira (1981, p. 4)

A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, ideia e informações que apresentam uma estrutura lógica, interagem com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade.

Por outro lado, existe a aprendizagem que ocorre sem o processo de ancoragem, ou seja, um processo que se dá de forma menos significativa, desconexa. A consequência deste tipo de aprendizagem é o mecanicismo ou a memorização, processos que não permitem que o novo conhecimento seja reavaliado, reconfigurado pelo aprendiz de forma ativa. Ainda assim, Ausubel chama a atenção para o fato de que, em menor ou maior escala, a memorização faz parte de nossa ontologia de seres aprendizes, processo arraigado na nossa cultura de transmitir e receber conhecimentos. É o que ele argumenta ao afirmar que

Já se referiu que a aquisição de conhecimentos de matérias em qualquer cultura é, essencialmente, uma manifestação de aprendizagem por recepção. Ou seja, geralmente apresenta-se ao aprendiz, numa forma mais ou menos final e através de ensino expositivo, o conteúdo principal daquilo que o mesmo deve apreender. (AUSUBEL, 2003, p. 6)

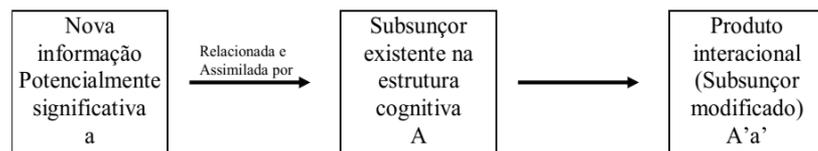
A memorização de conhecimentos em si não é, portanto, um processo rejeitável, como alguns educadores e teóricos se apressam em defender. É um processo cultural e histórico, inerente à própria mente humana e às sociedades em geral. O problema que se coloca na recepção e na memorização é a forma equivocada como vêm sendo trabalhadas há muito tempo, principalmente pela escola. Neste sentido, o pensador afirma que

É claro que existem razões adequadas para algum do desencanto relativamente ao ensino expositivo e à aprendizagem

por recepção. A mais óbvia destas é que, muitas vezes, se apresenta aos alunos matéria potencialmente significativa de tal forma que apenas conseguem apreendê-la por *memorização*. (AUSUBEL, 2003, p. 7, grifo do autor)

O autor não critica o método expositivo em si, mas antes, a seleção errônea de conteúdos que não apresentam significância para o grupo de aprendizes. A Figura 1 procura esboçar, de forma simplificada, como ocorre a aprendizagem significativa, segundo a visão de Ausubel, e foi demonstrada por Moreira e Massini (1981):

**Figura 1: O Princípio da Assimilação**



Fonte: Massini e Moreira (1981, p.16).

Observa-se que a aprendizagem, de acordo com esse pensamento, não ocorre de forma desintegrada. Isso significa que as novas informações (novos conteúdos) serão aprendidos mais facilmente se, através de um planejamento adequado, o educador conseguir elaborar um processo de ancoragem com base nos conhecimentos prévios dos aprendizes. O mecanicismo, nesse sentido, deve ser evitado, pois pressupõe métodos mais estruturalistas e mecanicistas.

A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel se contrapõe, por exemplo, ao Behaviorismo, que entende a aquisição de conhecimento como um resultado direto da experiência, não se levando em conta aspectos internos do indivíduo. Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), um dos representantes dessa teoria de aprendizagem, defendia que somente é possível teorizar e agir a respeito do que é cientificamente observável. Nessa esteira, de acordo com Moreira (1999), a tônica da visão de mundo behaviorista está nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, nas respostas que ele dá aos estímulos externos:

Essa ideia fundamentou todo um enfoque tecnológico à instrução que, durante muito tempo, particularmente nas décadas de sessenta e setenta, dominou as atividades didáticas em

qualquer matéria de ensino. Grande parte da ação docente consistia em apresentar estímulos e, sobretudo, reforços positivos (consequências boas para os alunos) na quantidade e no momento correto, a fim de aumentar e diminuir a frequência de certos comportamentos dos alunos. (MOREIRA, 1999, p. 14)

Observa-se que o Behaviorismo, também chamado de comportamentalismo, enfatiza a importância das condições ambientais para a ocorrência da aprendizagem, não sendo relevante a cognição, os processos mentais. No caso de uma aula de inglês para aprendizes brasileiros (aprendizagem de segunda língua), o método seria executado por meio de repetição de informações, treinamentos, elaboração e memorização de listas etc. Não ocorreria, dessa forma, uma vinculação entre os conteúdos planejados e os conhecimentos prévios (temas de significância) dos discentes.

As vantagens, que a teoria de Ausubel traz para a aprendizagem, são salientadas por Novak (1981): os conhecimentos adquiridos ficam retidos por mais tempo; as ideias âncoras são, geralmente, dilatadas, o que facilita cada vez mais a aprendizagem de novos tópicos que dizem respeito a assuntos inter-relacionados; mesmo quando as informações que foram assimiladas são esquecidas, fica um efeito residual na estrutura cognitiva do aprendiz. Isso significa que esse material poderá ser resgatado em algum momento; o material que foi aprendido de forma significativa pode ser utilizado numa enorme gama de contextos.

Pelo exposto, uma revisita aos conceitos de Ausubel, assim como as contribuições de Novak, dentre outros adeptos da TAS possibilita uma fundamentação adequada para o planejamento da aula de língua inglesa em todos os seus passos, principalmente o conteúdo e a metodologia.

## A significância do ensino de Inglês na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se posicionam de forma bastante explícita sobre a questão do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. A primeira observação a ser considerada é que uma pequena parte da população brasileira tem real necessidade de uso de uma Língua Estrangeira (LE) em contextos comunicativos reais, cotidianos. Tais casos se limitam às áreas de fronteiras<sup>1</sup> e ambientes de trabalho que exigem o domínio de

(1) Em tais contextos, a despeito de o Brasil possuir divisas com vários países de língua espanhola, desenvolveram-se habilidades de comunicação que não são nem o português brasileiro nem o castelhano. A exemplo, Rona (1965) analisa o que denomina de dialeto "fronterizo", entre o sul do Brasil e o norte do Uruguai. Outro trabalho significativo é o de Sturza (2004) sobre o conhecido "portunhol", que seria uma hibridização entre o português e o espanhol.

línguas estrangeiras, mais correntemente o inglês, idioma considerado universal na realidade globalizada deste século XXI. Os PCNs se posicionam sobre esse tema da seguinte maneira:

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998, p. 20)

O fato de apenas uma pequena parcela da população brasileira fazer uso de línguas estrangeiras pode ser corroborado pelas conclusões extraídas do Relatório do Senado Federal (BRASIL, 2015), o qual aponta que, deficiências no domínio de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, foram um dos principais problemas do Programa Ciência sem Fronteiras – intercâmbio internacional lançado em 2011 no Governo de Dilma Rousseff. A pesquisa realizada pelo DataSenado com bolsistas do programa apontou que apenas 27% afirmaram ser fluentes na língua do país de intercâmbio antes de realizá-lo:

Trata-se de dado preocupante, principalmente sob o ponto de vista do aproveitamento das atividades acadêmicas oferecidas pela instituição de ensino de destino: sinaliza a possibilidade de perdas de aprendizagem durante os estudos devido à barreira linguística. (BRASIL, 2015, p. 45)

A gravidade da barreira do idioma impeliu o Ministério da Educação, por meio da Portaria n° 973, de 14 de novembro de 2014, a criar o Programa *Idioma sem Fronteiras* (IsF), destinado a potenciais candidatos às bolsas do Ciência sem Fronteiras, tendo sido ofertados cursos presenciais e à distância na Plataforma *My English Online*.

Ao lado da análise da escassa necessidade de uso de uma LE em situações comunicativas orais do dia a dia, existem as condições estruturais precárias dos sistemas educacionais públicos no Brasil. Primeiramente, devemos considerar a baixa carga

horária dedicada ao ensino de LE. Normalmente cerca de uma aula semanal, de 57 minutos, é dedicada ao ensino de LE. Isto representa um total de apenas 40 horas de atividades em um ano, ou seja, menos do que um semestre letivo em um curso básico de idiomas. Ou seja, o conteúdo tem sido ministrado de forma consideravelmente esparsa.

Nesta esteira, considerando-se a complexa tarefa de ensinar as quatro habilidades de domínio de uma LE – leitura, escrita, compreensão oral e fala –, é impensável que um trabalho holístico de qualidade possa ser ofertado. Não seria mais razoável imaginar que uma habilidade que se justificasse socialmente pudesse ser priorizada? Esta é a compreensão referendada pelos PCNs. Outras condições estruturais que determinam a inviabilidade do ensino das quatro habilidades são a formação precária dos professores de LE e a falta de materiais didáticos de qualidade. Essa preocupação é demonstrada nos seguintes termos:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

O ensino de LE, desta forma, precisa ser socialmente justificável no Brasil para que não incorra na possibilidade de ser entendido como insignificante. Em um país que não consegue ofertar um ensino de qualidade e que não possui tantos profissionais capacitados e que, além disso, não disponibiliza tempo suficiente para o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo e ainda não possui necessidades comunicativas orais de grande expressão em LE, o que poderia justificar a presença dessa disciplina na matriz curricular do ensino básico? A única habilidade que empresta justificativa e significância para o atual contexto é a leitura. Além de diminuir o leque de habilidades e estudos, a predileção pela leitura é um processo através do qual o aluno poderá manter contato com a língua estrangeira por longo prazo, pois será requerida em outros momentos da vida acadêmica de

forma constante. Essa é a justificativa que aparece nos documentos curriculares, expressa da seguinte forma:

Ao pensar-se numa **aprendizagem significativa**, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades linguísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam esta aprendizagem. (BRASIL, 1999, p. 28, grifo nosso)

Segundo o documento norteador do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a aprendizagem significativa somente ocorre quando um recorte temático, ou, em outras palavras, um conjunto de conteúdos e métodos for compreensível enquanto programa plausível e enquanto objetivar um uso factível, utilitário do conhecimento.

Além de ser socialmente justificável, e por este motivo, defensável, a leitura pode servir como competência básica para a aquisição de gramática e vocabulário, o que também contribui com possíveis desenvolvimentos na fala, na escrita e na compreensão oral. Através dessa habilidade, o aprendiz exercitará a internalização das regras gramaticais da língua-alvo –aprendizagem inconsciente– sem necessitar de aula de gramática normativa, além da massificação vocabular, e descobrirá aspectos socioculturais dos países anglófonos.

Nesse sentido, os conteúdos significativos deverão se apoiar principalmente em gêneros textuais para que os discentes interajam com conteúdo autêntico tais como reportagens, notícias, contos, relatos etc. e não em materiais forjados, artificiais, que não representam a espontaneidade das práticas linguageiras dos nichos sociais de produção e circulação dos sentidos, como ocorre com diálogos tipo pergunta-resposta entre personagens fictícios.

## O Inglês que não possui significância

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu Art. 26, parágrafo 5º, preceitua: “No currículo do ensino

fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)". Isso significa que, dentro do contexto da escola pública brasileira, o estudante de língua inglesa, ao iniciar o ensino fundamental II, nada ou quase nada conhece do inglês, pois a própria lei maior da educação do nosso país possibilita o alijamento do aprendiz em relação ao contato com o inglês ou outra língua estrangeira nos anos iniciais de sua vida escolar.

Além disso, há o agravante de que parte dos professores torna a língua inglesa ainda mais irrelevante para os aprendizes. É que os conteúdos ministrados nas aulas não exploram os conhecimentos prévios dos aprendizes, o que inviabiliza a ancoragem de novos conhecimentos. Se considerarmos que o que mais se vê nas aulas de inglês é conteúdo gramatical normativo, entendemos o panorama. Seria o ensino normativo da gramática de uma língua estrangeira conteúdo significativo para o aluno?

Seguindo essa linha de pensamento, e, levando em consideração as constatações do pensamento ausubeliano, o inglês tem grande possibilidade de ser percebido pelos alunos como conteúdo não significativo, o que pode implicar uma provável rejeição ou distanciamento do interesse pela disciplina. Isso ocorre, em geral, porque, para além das dificuldades logísticas e de planejamento educacional já apontadas, os materiais nem sempre são autênticos, a despeito das recomendações expressas nos documentos oficiais do MEC há quase duas décadas e dos pressupostos apontados pela TAS há muito mais tempo.

Os conteúdos ministrados devem ter relevância para o aluno. Segundo Freire (2005), a assimilação do objeto de estudo ocorre quando se faz uso de uma prática dialética com a realidade, onde o educando constrói o seu próprio aprendizado, contrapondo-se à educação tecnicista e alienante.

O autor critica o modelo de educação denominado "educação bancária", na qual o aluno é considerado como mero depositário de conteúdos, incapaz de produzir conhecimento. O produto da educação bancária seria, portanto, um pensar mecânico, como se a realidade social do aprendiz lhe fosse estranha, sem significância.

Nota-se que o aprendiz somente terá condições de compreender-se como um ser social quando instigado a pensar e a problematizar sobre a sua realidade, daí a importância de o conteúdo

não estar dissociado de seu cotidiano, do mundo em que vive, do que lhe é familiar e significativo.

O processo de ensino-aprendizagem precisa ser significativo para o aluno e a escola não tem analisado a fundo essa questão. O ensino mecanicista de línguas é uma atividade descontextualizada que em nada ajuda o aluno a desenvolver suas potencialidades. Os conteúdos de ensino, consistentes no saber sistematizado, historicamente acumulado, não apresentam um fim em si mesmos, mas são instrumentos capazes de agregar conhecimento:

Os conteúdos que constituem esse saber elaborado não poderão ser considerados de forma estática e acabados, pois trata-se de conteúdos dinâmicos e, por isso, articulados dialeticamente com a realidade histórica. Nesses termos, precisam ser conduzidos de forma que, ao mesmo tempo em que transmitam a cultura acumulada, contribuam para a produção de novos conhecimentos. (LOPES, 2004, p. 57)

Destarte, o grande desafio para os professores de inglês, especialmente do Ensino Fundamental II, é criar situações didáticas que estimulem o interesse de seus alunos pelos conteúdos ministrados. Esse também é o pensamento de Krashen, autor cânone para os professores de LE. Ele assim se manifesta sobre essa questão:

O ensino de línguas eficaz não é aquele que depende de receitas didáticas em pacote, de prática oral repetitiva, ou que busca apoio de equipamentos e tecnologia, mas sim aquele que explora a habilidade do instrutor em criar situações de comunicação autêntica, naturalmente **voltadas aos interesses e às necessidades de cada grupo e cada aluno**. (KRASHEN, 1982, p. 107, grifo nosso)

Conforme o autor, há a necessidade de se garantir um ensino que analise as necessidades reais dos aprendizes. Além disso, é preciso fugir do modelo tradicional ainda em voga na maioria de nossas escolas públicas. Essas receitas com metodologias questionadas há muito tempo, consideradas tradicionalistas e os conteúdos que não consideram interesses e necessidades dos estudantes são ainda realidade recorrente nas escolas públicas do Brasil.

O objetivo central, segundo a perspectiva de Krashen (1982) para o Ensino Básico deve preconizar, portanto, a compreensão leitora, a aquisição vocabular em massa, aliadas a práticas de compreensão oral, muito trabalho com gêneros textuais diversificados e a prática de escrita planejada de acordo com o nível dos aprendizes, ou seja, conteúdos que possam estabelecer significância para os aprendizes.

Um dos fatores que mais ajudam a descontextualizar o ensino do inglês é a adoção do processo em que se parte da análise das estruturas gramaticais, imaginando-se que a aquisição do vocabulário ocorra simultaneamente e pressupondo-se que o estudo da gramática é pré-requisito para o domínio da leitura. Pode o aprendiz, que ainda não conhece o sistema linguístico de uma língua estrangeira iniciar seus estudos na língua-alvo exatamente por sua gramática? Um conhecimento construído sobre uma base inexistente não é significativo e, portanto, não encontra fundamentação pedagógica, pelo menos no que se refere aos pensamentos mais voltados ao construtivismo e interacionismo.

No caso específico do Ensino Fundamental, sabe-se que esse ensino desempenha um papel social de relevância e repleto de significação, de acordo com o que preconiza o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. (BRASIL, 1998, p. 38)

Não se pode resumir o inglês ao estudo de um conjunto de normas desassociadas de seus usos e contextos reais de ocorrência, nem do fundo sociocultural que subjaz a toda prática languageira. A aprendizagem do inglês, nessa fase, proporciona não apenas o contato com o sistema linguístico em si, mas também com a cultura, o *modus vivendi* de outras civilizações, o que possibilita enriquecimento cultural. O ensino não deve centrar-se precipua-

mente na gramática, pois ela não confere ao inglês a justificativa pedagógica para que a disciplina conste no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

### O texto e sua função subsunçora: um possível elo de significância entre os PCNs e Ausubel

O texto é uma espécie de organizador prévio. Segundo Ausubel (1982), organizadores prévios são instrumentos (textos, filmes, esquemas etc.) que servem para fornecer ao aprendiz um nível global, contextualizado de entendimento. É sobre esse elemento que se podem ancorar os novos conhecimentos. Essas considerações são assim endereçadas por Massini e Moreira (1981, p. 14):

Organizadores prévios são materiais introdutórios, apresentados a um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade que o conteúdo do material instrucional a ser aprendido proposto por David P. Ausubel para facilitar a aprendizagem significativa. Eles se destinam a servir como pontes cognitivas (subsunçores) entre aquilo que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber para que possa aprender significativamente o novo conteúdo. Ausubel propõe os organizadores prévios como a estratégia mais eficaz para facilitar a aprendizagem significativa quando o aluno não dispõe, em sua estrutura cognitiva, dos conceitos relevantes para a aprendizagem de um determinado tópico.

Como consequência desse ponto de vista, é o texto que deve ser a fonte ou o *corpus* da leitura, da análise gramatical contextualizada, do vocabulário e das demais habilidades que o professor queira trabalhar em sala de aula. Um caminho de uso significativo do texto foi apontado pelos PCNs de Língua Estrangeira:

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. (BRASIL, 1998, p. 37)

O texto é um excelente organizador prévio, pois é a base sobre a qual todas as demais habilidades podem ser desenvolvidas, além de desempenhar o importante papel da interdisciplinaridade, servindo ainda como reforço para alguns conteúdos das demais disciplinas do currículo. Tal atividade poderá facilitar a leitura, pois a associação de conceitos, que já foram aprendidos por meio do português, com novos símbolos gráficos e/ou sonoros –as palavras e as sentenças em inglês–já não serão novidade. Os alunos já conhecerão o campo de significação em que devem interagir. Estarão aptos a interpretar textos e a adquirir cada vez mais vocabulário de forma indutiva, sem as frequentes consultas ao dicionário. É neste sentido que Novak (2000, p. 59) se posiciona:

No decurso da aprendizagem significativa, as novas informações são ligadas aos conceitos na estrutura cognitiva. Normalmente, essa ligação ocorre quando se ligam conceitos mais específicos e menos inclusivos a outros mais gerais, existentes na estrutura cognitiva. [...] A justificação para se adicionar esses termos reside no papel fundamental que os subsunçores desempenham na aquisição de novas informações. [...] O papel de um conceito integrador na aprendizagem significativa é interativo, facilitando a passagem de informações relevantes, através das barreiras perceptivas, e fornecendo uma base para a ligação entre as informações recentemente aprendidas e os conhecimentos anteriormente adquiridos.

As formas linguísticas, nessa perspectiva, seriam adquiridas de forma parecida com o que teorizou McLaughlin (1981) em seu “princípio da automaticidade”. Esse princípio se baseia nos quatro pontos seguintes: a aquisição subconsciente da língua dá-se por usos significativos das formas; as funções expressas pela língua são mais importantes que a análise de suas formas (regras gramaticais explícitas); há uma tendência de movimento de uso de formas relativamente limitadas para um número infinito de usos; é necessário resistir à tentação de analisar as formas linguísticas. Elas devem ser adquiridas, não memorizadas.

Assim, de todas as habilidades linguísticas, considerando-se o contexto sociocultural brasileiro, qual ou quais servirão, de forma significativa, para o prosseguimento dos estudos dos discentes egressos da educação básica? Quais serão realmente

necessárias no cotidiano acadêmico dos aprendizes? Quais poderão ser empregadas em contextos significativos e utilitários?

A prática docente depende diretamente das necessidades linguísticas do aluno. Se o que o aluno precisa levar para os níveis escolares superiores é a leitura acadêmica de textos em inglês e, principalmente, se a escola pública não oferece estrutura capaz de ofertar um ensino global de línguas estrangeiras, quais são os fundamentos em ambicionar o ensino de todas as habilidades?

Segundo Moita Lopes (1996), as condições atuais, tanto em termos socioculturais (das necessidades reais de uso da língua estrangeira no dia a dia) quanto estruturais da escola pública – recursos, cronograma, formação docente etc. –, não permitem o ensino global do inglês. Essa visão do autor é a mesma expressa nos PCNs.

## Considerações finais

O ensino de línguas estrangeiras precisa levar em consideração o contexto sócio-histórico, estrutural e cultural do país, além de analisar as reais necessidades linguísticas dos grupos e dos estudantes. Essas observações podem assegurar a significância dos conteúdos de ensino de LE, ao contrário do deslocamento proporcionado pela não mensuração e reflexão destes fatores.

O mero ensino de gramática e vocabulário, em listas de palavras desconexas de um contexto real de uso, envolvem a aula de inglês em um processo reconhecidamente enfadonho e sem perspectivas de significância. O texto, enquanto potencial elemento subsunçor, segundo a perspectiva ausubeliana, pode ser utilizado em diferentes atividades na aula de línguas. Além de se constituir como fonte de vocabulário, nele encontramos a gramática da língua-alvo, que poderá ser acessada inconscientemente pelo aprendiz. Ademais, o emprego de temas de outras disciplinas tais como Geografia, História e Ciências, além de ajudarem a reforçar os conhecimentos já trabalhados por tais áreas, possibilita ao texto constituir-se como elemento subsunçor efetivo. Esse trabalho deverá levar sempre em conta a relevância dos gêneros textuais.

Nessa esteira, o texto pode resgatar conteúdos de domínios discursivos com os quais os alunos já possuem certa familiaridade em sua língua materna. E esta constatação, mais do que demons-

trar a imensa utilidade didático-pedagógica do texto, serve para justificar a leitura como habilidade possível, tangível diante da situação estrutural da escola pública brasileira. Serve ainda para apontar a leitura enquanto habilidade socialmente justificável.

Esse ponto de vista encontra base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que, embora seja uma teoria generalista, ou seja, abarca questões teórico-metodológicas relacionadas a qualquer disciplina escolar, aplica-se perfeitamente às reflexões e tomadas de decisão quando o assunto é escolha de conteúdos, objetivos de ensino, materiais didáticos e justificção social dos conteúdos.

### Reading in English as a meaningful learning proposal for the Brazilian public school

**Abstract:** The present work deals with the connection between D.P. Ausubel's Meaningful Learning Theory (1980, 1982) and the teaching of reading in English, in the context of the contemporary Brazilian public school. The English language course has a low workload, usually of only one class per week in each class, with an average duration of sixty minutes. Based on this reality, the English Teacher must choose a methodology that considers the most immediate needs of the learners, those that give meaning to the teaching/learning of the language, since with such a small time, it becomes impracticable to develop activities that satisfactorily contemplate the four foreign language mastery skills (listening, speaking, reading and writing). In addition, there are other structural difficulties in most schools and deficiencies related to teacher training. This paper proposes to discuss the teaching conditions of this curricular component in the current educational situation in Brazil, taking into consideration concepts and proposals raised by the Brazilian Curricular Parameters and the Ausubel's Meaningful Learning Theory.

**Keywords:** Meaningful Learning. English Teaching. Reading. Publicschool.

### Referências

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LOPES, A. O. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma P. A. (Coord.) *Repensando a didática*. 21. ed. rev. atual. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

McLAUGHLIN, B. Differences and similarities between first and second language learning. *Annals of the New York Academy of Sciences*, New York, v. 379, n. 1, p. 23-32, 1981.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, v. 5, 1996. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4107>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes Ltda., 1981.

MOREIRA, M. A. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999. Cap. 10.

MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

NOVAK, J. D. *Uma teoria da educação*. São Paulo: Pioneira, 1981.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

NOVAK, J. D. *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Técnicas, 2000.

RONA, J. P. *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideu: Librería Adolfo Lunardi, 1965.

SENADO FEDERAL. Relatório nº 21 de 2015, de Avaliação de Políticas Públicas sobre o Programa de Formação de Recursos Humanos para Ciência, Tecnologia e Inovação, com especial enfoque para o Programa

Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=185599&tp=1>. Acesso em: 13 ago. 2017.

STURZA, E. R. Fronteiras e práticas linguísticas: um olhar sobre oportunhol. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana. RILI*, Madri v. 1, n. 3, p. 151-160, 2004.

---

Submetido em 05/12/2015 | Aceito em 06/10/2017.



# Desdobramentos da extensão universitária na recém-criada Universidade Federal de Sergipe (1968- 1980)

**Resumo:** A finalidade neste estudo é a de analisar o surgimento das atividades de extensão na Universidade Federal de Sergipe (UFS) destacando o quanto essas atividades contribuíram para o enriquecimento de educandos e da Instituição em si. O recorte cronológico (1968 - 1980) marca o início da ideia de extensão nas universidades brasileiras através da Lei nº 5.540/68, em especial a UFS, até 1980 com o ápice, mostrando que a extensão juntamente com a pesquisa e o ensino fazem parte do tripé que constroem uma universidade moderna. As fontes utilizadas para a construção dessa pesquisa foram a análise de relatórios de gestão da época, ofícios, jornais disponibilizados no Arquivo Central da UFS, monografias, artigos, legislações, além de entrevistas. Os pressupostos teórico-metodológicos relacionam-se aos da história da educação e o impacto que essas atividades extensionistas tiveram no crescimento da Instituição.

**Palavras-chave:** Extensão. Universidade Federal de Sergipe. Lei nº 5.540/68.

Ana Paula Soares Lima  
Universidade Federal de Sergipe  
livrelima@yahoo.com.br

Ana Paula Soares Lima  
Josefa Eliana Souza  
Universidade Federal de Sergipe  
elianasergipe@uol.com.br

## Introdução

A educação pode ser compreendida como um dos pilares mais importantes para o desenvolvimento de um ser humano em sociedade. Educar não se restringe ao ato de ler e escrever, mas a capacidade de pensar, de perceber o seu lugar no mundo, podendo contestar algo que não lhe agrada. Uma pessoa que não tem acesso ao conhecimento certamente não conseguirá desenvolver todas as suas capacidades tornando-se refém do pensamento do outro, da sociedade que a envolve.

Meu acesso ao conhecimento acerca da pesquisa histórica nos foi propiciado por meio do contato com a História da Educação e, aconteceu de fato no ano de 2010, mais precisamente em maio daquele ano, quando fui selecionada para participar do grupo de pesquisa História e Memória da Universidade Federal Sergipe (UFS) cuja finalidade foi a de registrar e discutir as permanências e mudanças verificadas na trajetória da Instituição, ao longo dos anos. Esse período foi extremamente rico, pois tive oportunidade de analisar a constituição da educação em Sergipe, mais precisamente no ensino superior público partindo de faculdades isoladas a idealização e implantação da UFS. Nesse espaço de tempo, a diversidade de materiais acerca da história da Instituição esteve

sempre presente; dentre as que chamaram a atenção é possível destacar o processo de extensão universitária.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 trouxe em seu artigo 43 as finalidades da educação superior e, dentre as quais, destaco os incisos VI e VII que abordaram a importância da relação entre Universidade e comunidade.

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (OLIVEIRA, 2009, p. 89)

Com a análise dessa legislação percebe-se que a relação entre universidade e comunidade foi regulamentada para que o papel social da instituição seja evidenciado. A contribuição da universidade com a disseminação do conhecimento e, conseqüentemente, a propagação da cultura proporciona a formação de um novo cidadão e modifica a sociedade. Dentre as bases que solidificam aquela instituição estão o ensino, a pesquisa e a extensão que têm por função aproximar a universidade da comunidade, sendo responsável por atividades que, em sua maioria, são realizadas fora dos muros da instituição criando um diálogo entre esta e a sociedade.

A riqueza que o diálogo entre a universidade e a comunidade por meio da extensão pode ser melhor compreendido por meio de Oliveira e Rocha (2010). Os autores destacam a importância da extensão dentro da universidade.

[...] ao lado do ensino e da pesquisa, respeitando os requisitos da indissociabilidade, a extensão universitária compreende uma dimensão acadêmica de destaque, por seu potencial de contribuição social e sua natureza abrangente e difusa, enquanto prática dialógica de aproximação mais direta da Universidade com a sociedade, por meio dos seus programas e projetos que transcendem os elementos menos acessíveis à comunidade em geral, como a sala de aula e os laboratórios nas instituições universitárias. (OLIVEIRA; ROCHA, 2010, p. 121-122)

Partindo dessa afirmação, o presente artigo abordará como se deu o processo de extensão universitária na UFS, quais os projetos que foram implantados dentro do marco temporal (1968-1980); e como essa prática influenciou na vivência dos acadêmicos da época. Sendo uma pesquisa de cunho histórico foram feitas a análise documental de relatórios de gestão da Universidade, ofícios, jornais, artigos e monografias.

## A criação da Universidade Federal de Sergipe (UFS)

É possível registrar em meados da década de 20 no governo de Maurício Graccho Cardoso<sup>1</sup> (1922-1926) uma tentativa de implantação de universidade no estado de Sergipe. Sob o Decreto nº 825/1923 implantou-se o Instituto de Química Industrial que oferecia um curso técnico com duração de três anos voltados para técnicos da indústria açucareira. Nesse período, ocorreram a criação das Faculdades de Direito Tobias Barreto e as Faculdades de Farmácia e Odontologia Aníbal Freire que pela falta de alunos e de recursos acabaram fechando no ano de 1926. (SOUZA, 2015)

Passados 30 anos da tentativa de Graccho Cardoso, os cursos de Ensino Superior foram criados no governo de José Rollemberg Leite (1947-1951). Em 1948, fundou-se a Faculdade de Ciências Econômicas; em 1951 surge a Faculdade de Direito e a Faculdade de Filosofia, em 1954 a de Serviço Social e em 1961 instalou-se a Faculdade de Ciências Médicas. Não havia nenhuma relação institucional entre essas escolas de ensino superior; não havendo assim uma estrutura de universidade. As faculdades independentes sofriam com a escassez das verbas e por não possuírem um plano de entrosamento acadêmico para o desenvolvimento de um processo de vida universitária, tudo se tornava mais difícil. (SOUZA, 2015)

Aquelas escolas formaram a base para a instalação da UFS. Em 28 de fevereiro de 1967, sob o Decreto-Lei nº 269 instituiu-se a Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFS) composta pelas escolas de ensino superior e institutos. De acordo com Araújo (2008), o regime de fundação foi implementado na instituição por normas do Governo Federal que visavam a Reforma Universitária garantindo autonomia e flexibilidade para recém-criada Universidade. Para que esse fato ocorresse é importante

(1) Nasceu no dia 9 de agosto de 1874 em Estância e faleceu em 3 de maio de 1950. Foi um político, tendo sido senador de Sergipe, deputado e presidente do Estado do Ceará e Sergipe.

destacar a presença marcante de D. Luciano José Cabral Duarte, presidente, na época, do Conselho Estadual de Educação.

Com as seis escolas, entendeu - se que o número já era suficiente para a formação de uma Universidade, e no ano de 1962, sob a liderança de Dom Luciano Cabral Duarte e do Dr. Luiz Rabelo Leite, criou - se um grupo de trabalho para elaboração do anteprojeto de criação e realizando uma atuação efetiva junto ao Conselho Federal de Educação no sentido de concretizar um dos grandes anseios dos sergipanos: Uma Universidade. (SANTANA, 2000, p. 22)

Em 30 de abril de 1968, foi assinada a autorização para transferência da Universidade, sendo a solenidade oficial em 15 de maio de 1968 no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGS). Para ocupar o cargo de primeiro reitor da UFS o nome escolhido foi o de João Cardoso Nascimento Júnior, professor da Escola de Serviço Social, médico e diretor da Faculdade de Medicina e para vice-reitor o de Waldemar Fortuna e para segundo vice-reitor o Pe. José Mendonça, professor da Faculdade de Serviço Social.

### Surge a extensão universitária

Para compreender como se deu o processo de extensão dentro da UFS, faz-se necessário compreender como essa ideia foi inserida no contexto das universidades brasileiras. De acordo com a análise de artigos e legislações, pode-se compreender que a implantação da ideia de extensão dentro das universidades foi algo socialmente construído. De acordo com Mazzilli (2011), o modelo de universidade implantado inicialmente no Brasil foi inspirado na universidade francesa, um ensino voltado para a classe dominante, onde pesquisa e extensão não possuíam importância, só havia a disseminação do conhecimento sem haver uma reflexão.

O acesso a essa "Universidade" era tido como um status, uma exclusividade da elite, somente no ano de 1920, foi implantada a do Rio de Janeiro. Um modelo mais parecido com a ideia que se tem de Universidade. O processo de extensão dentro das referidas instituições proporcionou debates entre estudantes e intelectuais que defendiam a importância do papel social que a ela deveria desempenhar. De acordo com Mazzilli (2011), o desejo de mudança desse modelo ocorreu no ano de 1930, tendo como líder Anísio

Teixeira, o qual defendia que a pesquisa e a extensão fizessem parte das atividades desempenhadas pela universidade.

Muitos debates ocorreram, lembrando que o país estava em plena ditadura militar, e no de 1968 surgiu a reforma universitária que culminou com a Lei nº 5.540. Em seu artigo 20, percebe-se a relevância atribuída ao desempenho de atividades com a comunidade.

Art. 20 - As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes. (BRASIL, 1968)

Nesse artigo podemos verificar a preocupação em estender as atividades à comunidade, extensão, atividades fora dos muros da universidade dando relevância ao papel social que a mesma deve desempenhar na sociedade. Essa legislação vem para fazer grandes modificações nas universidades, criando a departamentalização, a criação de pró-reitorias, modificações na carreira do professor no âmbito das instituições. Essa nova legislação também teve grandes contribuições nos cursos da recém-criada Universidade Federal de Sergipe.

Instalada no ano de 1968, a UFS começou a dar os seus primeiros passos na gestão do reitor João Cardoso do Nascimento<sup>2</sup> (1968-1972), o reitor em questão enfrentou grandes dificuldades financeiras para iniciar as atividades na recém-criada instituição. Como consta no relatório de gestão de 1971, a extensão ainda era algo embrionário, mas o reitor já sentia a necessidade de enquadrar a Universidade na reforma universitária proposta pelo governo.

A divulgação dos dados de um findado período de exercício financeiro da Instituição deveria ter as atividades divulgadas por meio de relatórios de gestão. Isso era uma norma do Ministério da Educação e Cultura (MEC), inciso XXII, art. 15 seção III capítulo III, da Portaria 173, de 5 de novembro de 1970, da inspetoria geral de finanças.

De acordo com a análise dos dados do relatório de gestão do ano de 1971 percebe-se o primeiro passo dado para a extensão dentro da UFS com a criação do grupo de trabalho responsável pela implantação do Centro de Extensão Cultural e Atuação Comunitária (CECAC), no dia 14 de agosto de 1971, por meio das resoluções 14 e 8. Ressaltamos, porém, que o funcionamento efetivo

(2) Nasceu na cidade de Piquete/SP. Formou-se pela Faculdade de Medicina da Bahia. Falecido em 1988, o primeiro reitor da Universidade Federal legou à Instituição a instalação dos cursos de Odontologia, Engenharia Química, Licenciatura em Química, Ciências Biológicas, Matemática, Física, além dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. João Cardoso também resistiu com habilidade às exigências dos militares para expulsar estudantes que participavam do movimento estudantil.

do mesmo só ocorreu no ano de 1974. Para assumir a coordenação desse órgão foi escolhida a professora Albertina Brasil Santos, diretora/fundadora da Escola de Serviço Social.

Dentre os objetivos propostos pelo CECAC, abordados no relatório de 1971, cabe ressaltar os seguintes: promover a integração dos jovens com vários setores da ação voluntária, tendo em vista não somente a juventude, como toda a comunidade no atendimento as suas necessidades e prevenção dos seus problemas; incentivar o interesse pelas investigações e pesquisa no campo social, de sorte a fazer da escola um verdadeiro instrumento de integração do menor.

Já no relatório de gestão de 1974, ano do funcionamento de fato do CECAC, sendo o reitor, Luiz Bispo<sup>3</sup> (1972-1975), o destaque para a área de extensão é dado ao CECAC, tido como um órgão suplementar da UFS que tinha como função primordial estender ao interior do Estado e as zonas urbanas mais desprotegidas os benefícios da Universidade.

Do CECAC faziam parte duas vertentes: o Coordenação Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Coordenação Urbana de Treinamento e Ação Comunitária (CURBITAC). Os CRUTACS como eram conhecidos na época, assim como o projeto Rondon, foram implantações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 1970, pois acreditava que esse seria o primeiro passo para que as atividades de extensão ocorressem dentro das universidades.

Em Sergipe, o CRUTAC chegou no ano de 1972. Em entrevista para a *Revista de Extensão da UFS*, no ano de 2013, a professora Izaura Lúcia da Fonseca Sobral que pertenceu ao Departamento do Serviço Social e vivenciou a trajetória da extensão na Universidade, desde o início, ressaltou sua importância.

[...] eu gostaria de falar de uma das etapas interessantes. Eu fui assessora técnica na extensão, na criação do CECAC em 1974. Na UFS, a implantação da extensão foi diferente. Nas outras universidades a extensão começou com o CRUTAC (Centro Rural de Treinamento e Atuação Comunitária), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi pioneira. Na UFS, foi antes de criar a Pró - Reitoria, com a ação na zona urbana, com o CURBITAC (Centro Urbano de Treinamento e Atuação Comunitária) e na zona rural, com o CRUTAC, em 1972. (ELEMENTOS... 2013, p. 232)

(3) Nascido em Alagoas, recebeu o título de cidadão sergipano. Tornou-se Bacharel na Faculdade de Direito de Sergipe, em 1955. Em sua gestão foram liberados recursos para a aquisição de grande parte da área onde está construída a Cidade Universitária Prof. Aloísio de Campos, na cidade de São Cristóvão/SE. Nesta, realizou o primeiro Festival de Artes em comemoração ao sesquicentenário da Independência do Brasil. Em sua gestão, foi reaberto o Diretório Central dos Estudantes, fechado desde 1964.

CRUTAC e CURBITAC eram vinculados ao CECAC e desempenhavam funções de extrema importância. As atividades do CRUTAC e CURBITAC eram as mesmas, o que os diferenciava era o funcionamento, pois um estava relacionado ao campo e o outro a cidade. Essas atividades estavam voltadas para uma espécie de estágio no qual os alunos de diversos cursos eram levados para algumas localidades do interior e capital do estado para que pudessem ter contato com a realidade local, associando a teoria absorvida na UFS com a prática.

Ressaltamos que, naquela época, não existia um estágio curricular obrigatório, inclusive, essa mudança fez parte da nova legislação universitária. Tanto estudantes quanto professores passavam por um treinamento básico visando à adaptação e informação relacionadas ao meio no qual iriam atuar. De acordo com o relatório de gestão do ano de 1973, os dados mostram a preparação tanto de alunos quanto de supervisores através de cursos e seminários para que pudesse haver uma compreensão mais clara e profunda do que vinha a ser o CRUTAC/CURBITAC.

Como objetivos existentes para um segundo treinamento destacamos a importância de vivenciar as relações interpessoais além, da funcionalidade do estágio específico e integrado e as condições de vivência dos grupos de estagiários. Para sensibilização dos universitários, ocorreu um seminário para 18 alunos, coordenado pelo professor Carlos Tirone da Universidade Católica da Bahia, no período de 1 a 3 de novembro de 1973. Os estágios variavam de um a cinco meses, tendo de dez a 20 horas semanais.

O CRUTAC fazia um levantamento das regiões onde iriam atuar professores e alunos por meio de uma pesquisa a respeito dos recursos e das potencialidades da mesma. Entre as áreas de atuação pertencente ao projeto, estavam as seguintes localidades: Boquim, Colônia Treze, Japarutuba, Pirambu e bairro América. A intenção era trabalhar a interiorização da universidade, tanto que para auxiliar em suas atividades de extensão, em contato com o Ministério da Saúde, a UFS conseguiu duas ambulâncias que auxiliariam nas atividades relacionadas à medicina e odontologia.

As temáticas dos projetos desenvolvidos pelo CRUTAC/CURBITAC eram: educação, saúde e associativismo, esses programas formaram a base dos projetos que foram se ampliando com o tempo. Os relatórios de atividades desenvolvidas no órgão, no ano de 1976, apresentam detalhadamente o funcionamento dos projetos.

Nos registros consta que em 1976, houve um treinamento para 200 estudantes de diversos cursos com palestras de supervisores e coordenadores. O trabalho iniciava-se da seguinte forma: era feito um levantamento das necessidades da área escolhida, para ver de que forma poderia ser conduzido o programa. Os dados abaixo refletem a necessidade que a área demandava acerca da educação, o que pressupunha a presença de estudantes dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas.

Foi evidenciada através de contatos e coleta de dados, uma grande necessidade por parte das instituições que atuam na zona urbana e, sobretudo na zona rural de: assistência técnica ligada à educação, escolarização a nível de 1º grau, alfabetização, reciclagem de professores etc. Desta maneira o aproveitamento de estagiários dos cursos de Pedagogia e Licenciatura são de relevante importância não só na qualificação do futuro profissional como também no processo de sua formação, levando-lhes o conhecimento de sua realidade estadual e municipal (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 1976b, p. 4)

Dentro do programa voltado para a educação nas áreas escolhidas existiam quatro subprogramas: orientação pedagógica, orientação educacional, regência de classe e práticas esportivas. Para esse programa os estagiários que participavam eram da Faculdade de Educação. Cada subprograma era desenvolvido em uma área específica existindo um coordenador de área e supervisores que permaneciam com os estagiários.

O programa voltado para a saúde visava melhoria das atividades de saúde na comunidade, enfatizando a medicina preventiva, e os estudantes que participavam dos estágios eram os alunos da Faculdade de Ciências Médicas integrando-os na realidade, em especial, na zona rural. Os subprogramas possuíam as seguintes temáticas: cursos de educação em saúde, prevenção de doenças infectocontagiosas; exames biométricos, atendimento ambulatorial e/ou hospitalar.

Também foram ofertados à comunidade cursos relacionados aos cuidados básicos da saúde, no qual supervisores e estagiários estavam envolvidos e a comunidade também era contemplada com a distribuição de medicamentos. Esses programas formaram a base do CECAC/CRUTAC ao longo dos anos. Um trecho do panfleto de divulgação do treinamento, que ocorreu em 10 de

setembro de 1976, sintetiza o intuito do CECAC/CRUTAC “o estudante deve deixar de ser um mero consumidor de conhecimentos, para ser um produtor de conhecimentos e serviços em relação à comunidade”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 1976a)

Outra vertente extensionista na UFS foi a implementação no dia 22 de maio de 1974 da Coordenação de Cultura e Arte (CULTART) com o objetivo de estruturar, planejar as atividades voltadas para a cultura e artes que existiam anteriormente de forma isolada. A CULTART não visava somente o desenvolvimento das artes na Universidade, mas também do Estado, incentivando produções e grupos artísticos.

As diretrizes que guiavam a CULTART seriam estabelecidas pela política nacional de cultura abordada pelo MEC, por meio do Conselho Federal de Cultura, dentre as normas estabelecidas destacam as seguintes: valorização e proteção do patrimônio artístico e das manifestações de artes populares e folclóricas; o respeito à liberdade de criação “inerente” a vocação criativa do espírito humano. O relatório de gestão do ano de 1974 aborda algumas atividades desenvolvidas: calendário artístico, III Festival de Arte de São Cristóvão, Coral Universitário,<sup>4</sup> Madrigal de professores,<sup>5</sup> Museu de Arte Sacra, Grupo Expressionista,<sup>6</sup> teatro universitário, cursos e seminários voltados para o conteúdo das artes. A CULTART também enfrentou grandes dificuldades financeiras e pelo fato da UFS não ter na época, cursos relacionados ao campo das artes, tornava-se mais difícil dinamizar atividades artísticas. Foi sendo mantida, assim como o CECAC, com parcerias e verbas do MEC.

Uma das formas para enfrentar essa dificuldade, a falta de um curso na UFS voltado para as artes, foi à criação de um calendário artístico em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura, Prefeitura Municipal de Aracaju e Empresa Sergipana de Turismo (EMSETUR). Esse calendário visava à divulgação dos eventos mais importantes do Estado, apresentações, teatros, concertos. O calendário impresso foi entregue em uma apresentação do Teatro Universitário - Grupo Expressionista, no dia 08 de maio de 1976, na UFS, e amplamente, divulgado através das instituições parceiras.

Um incentivo a participação em grupos artísticos culturais foi a bolsa trabalho/arte. Esse programa foi fruto do MEC e do Departamento de Assuntos Culturais (DAC), Departamento de

(4) Coral Universitário foi criado em 1968 formado por vários estudantes de várias Faculdades de Sergipe, alguns funcionários e membros da comunidade local. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 1974)

(5) Foi criado em 1973 o Madrigal da UFS, sendo formado por professores da casa e regidos pelo maestro Antônio Carlos Plech, tendo feito sua primeira apresentação no dia 29 de novembro de 1973. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 1974, p. 11)

(6) Iniciou-se em 1966 renascendo no ano de 1973 com a colaboração da U.F.S, sendo que a maioria dos seus integrantes eram alunos da UFS. A difusão da arte teatral, as experiências no setor expressivo, a busca de novas maneiras de fazer do corpo um meio de comunicação, foram de um modo geral os objetivos do grupo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 1976c)

Assistência ao Estudante (DAE) que visava fornecer bolsas para alunos do curso de artes, ou que integrasse algum tipo de manifestação artística. Esse programa foi assinado pela UFS, no dia 21 de maio de 1976, na gestão de José Aloísio de Campos (1976 - 1980), na cidade do Rio de Janeiro.

Coube a CULTART desempenhar a coordenação de artes, suprimindo a ausência dos cursos na área e fazer a seleção dos alunos que se enquadravam nesse perfil. Essa seleção seguia algumas orientações: tendência artística comprovada; estar engajado em um grupo artístico da UFS ou da comunidade; rendimento escolar satisfatório; carência socioeconômica quando aliada a tendência artística. As atividades atingiam no máximo 20 horas semanais e o valor da bolsa era de Cr\$ 600.00 (seiscentos cruzeiros).

Foram feitos muitos eventos marcantes pela CULTART, como o festival de cinema amador, concurso de poesia falada, mas o marco na história da UFS que contou com trinta e três edições e uma diversidade cultural enriquecedora foi o Festival de Arte de São Cristóvão (FASC).

No ano dia 27 de julho de 1978, foi implantada a Pró -Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) a criação desse órgão faz parte da nova legislação envolvendo as universidades. Para pró-reitora foi escolhida Maria da Eucaristia Teixeira Leite. Com o surgimento da PROEX as atividades de extensão passaram a estar centradas em um único órgão o que facilitaria um melhor entendimento com centros e departamentos da instituição.

CECAC e CULTART, antes órgãos suplementares da UFS, passariam a compor a parte técnica-administrativa da PROEX, tendo seus papéis bem definidos nessa nova etapa. A PROEX cabia o planejamento, organização, supervisão das atividades de extensão da UFS. O CULTART passou a ser Centro de Cultura e Arte, responsável pelo planejamento e organização das atividades artístico-culturais.

O CECAC passou a ser Centro de Atividades de Extensão responsável pelo planejamento, coordenação e execução de programas relacionados à comunidade, cursos, seminários e demais atividades de extensão. A PROEX veio para fazer esse diálogo entre departamentos e extensão. Mostrar que assim como o ensino e a pesquisa, as atividades voltadas para a extensão são de grande valia para os estudantes e era de extrema importância que os

departamentos incentivassem essa política extensionista, para que a mesma pudesse ter melhores resultados.

Analisando o relatório de gestão de 1980 percebe-se que a extensão já é colocada como uma das atividades fim da Universidade, juntamente com o ensino e a pesquisa. Mostrando também que de acordo com as diretrizes da PROEX a extensão será adotada como política de ação pelos departamentos, sendo criado um plano de atividades departamental transformando a extensão em atividade discente e docente.

À PROEX cabia os assuntos relacionados a estágios curriculares e extracurriculares, como também o sistema de créditos. No que diz respeito aos programas culturais continuaram em destaque na UFS, em especial com o calendário artístico. Destacamos um trecho desse relatório que evidencia a importância da relação da instituição com o meio.

A Universidade tem como função a formação de indivíduos capazes de atuarem com agentes eficazes de promoções de sua comunidade. Desta forma, cabe-lhe integrar a teoria a prática promovendo a integração do homem à força de trabalho, planejando atividades pedagógicas, de modo a possibilitar aos indivíduos a construção de suas próprias experiências em contato com os problemas reais do seu meio (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 1976-1980, p. 8)

Percebe-se com a análise desses dados o amadurecimento que a ideia de extensão teve dentro da UFS e como a mesma percebeu a importância dessa relação com a comunidade, tanto para a mesma e principalmente para os estudantes que passam a ter uma visão mais enriquecedora para esses futuros profissionais.

## Nasce o fasc

mesmo sem possuir nenhum órgão específico na época para organizar as atividades culturais, a UFS deu início a um marco em sua trajetória no que se relaciona a cultura, o Festival de Arte de São Cristóvão (FASC). Em meio à reforma universitária e as tentativas de adequações feitas pelo reitor João Cardoso do Nascimento Júnior, no ano de 1972 era comemorado o Sesquicentenário da Independência do Brasil e a recém-criada Universidade não poderia ficar à margem daquelas comemorações.

A ideia de um evento comemorativo surgiu do reitor, mais precisamente em abril de 1972, quando ele solicitou ao assessor de relações públicas da UFS, João Oliva Alves, que desenvolvesse uma proposta para inserir a instituição nos festejos nacionais. A proposta do acesso foi à de uma semana cívica que coincidissem com a semana da pátria.

[...] a 'proposta' que apresentei sugeria uma semana cívico-cultural coincidindo com a Semana da Pátria, aberta em 1º de setembro com uma entrevista coletiva do reitor à imprensa, sobre a passagem do Sesquicentenário, enfatizando o fator cultural no fortalecimento de uma consciência nacional autônoma e destacando o papel da UFS - então no seu quarto ano de fundada - na formação de quadros humanos e técnicos, em prol dessa autonomia. (ALVES, 2008, p. 9)

Essa primeira ideia foi submetida à Comissão Central do Sesquicentenário, sendo presidida pela professora Albertina Brasil Santos. Na comissão, essa proposta inicial foi sendo lapidada por diversas sugestões, sendo as dos professores Clodoaldo de Alencar Filho e Núbia Marques as que faziam referência aos Festivais de Ouro Preto e Marechal Deodoro. Com uma variedade de sugestões decidiu-se que as manifestações artísticas aconteceriam em um grande festival localizado na cidade de São Cristóvão, primeira capital de Sergipe. A comissão do FASC foi composta da seguinte forma: Maria Thétis Nunes, Clodoaldo de Alencar Filho, José Paulino da Silva, Balduino Ramalho, Paulo Rocha de Novaes, José Hermenegildo da Cruz, José Barreto Fontes, José Maria Rodrigues Santos, Antonino Cantos de Lima, Lea Maria Guimarães, Clea Maria Brandão Mendes, Félix D'Ávila e João Sampaio D'Ávila, tendo a professora Albertina Brasil como coordenadora geral do evento.

O reitor João Cardoso do Nascimento Júnior deu andamento ao FASC, mas em agosto de 1972 assumiu a reitoria da UFS Luiz Bispo (1972-1976). O evento gerou grande expectativa na sociedade sergipana, sendo destaque de jornais, como o *Jornal da Cidade* (1972, p. 1):

Depois da reunião de hoteleiros, tivemos uma reunião com representantes da Universidade Federal de Sergipe e da EM-SETUR que foram expor os planos ao governador, os planos para realização de 1º a 3º de setembro, o Festival de Arte de

São Cristóvão. O Festival assinala a participação de Sergipe nas comemorações do Sesquicentenário da Independência

O FASC foi realmente um grande sucesso cultural, possuindo uma diversidade de cursos (história da música, jornalismo e literatura sergipana), exposições, lançamentos de livros, I Festival de Cinema Amador de Sergipe, concurso de fotografias, dentre outros. De acordo com dados da EMSETUR estiveram presentes 25.432 pessoas provenientes de 15 estados da União. O FASC foi o primeiro grande passo para o desenvolvimento artístico e cultural em Sergipe. “De fato, a partir do FASC, o ambiente cultural sergipano desenvolveu-se sensivelmente”!. (ALVES, 2008, p. 11) O evento contou também com a colaboração das embaixadas da Alemanha, França e dos Estados Unidos, tendo ainda visitas ilustres como de Ariano Suassuna,<sup>7</sup> que em entrevista ao jornalista João Oliva Alves relatou a sua impressão em relação ao Festival,

(7) Ariano Vilar Suassuna, advogado, professor, teatrólogo e romancista. Desde 1990 ocupa a cadeira de número 32 da Academia Brasileira de Letras, cujo patrono é Araújo Porto Alegre, o barão de Santo Ângelo (1806-1879).

O Festival de São Cristóvão é um destes empreendimentos fundamentais, pelo que trazem de motivação popular em torno da cultura. Eu acho que ele apresenta um saldo bem positivo. Uma cidade como São Cristóvão é, toda ela um Museu, não só as praças e seus edifícios, mas a cidade inteira. Eu acho essa iniciativa da Universidade Federal de Sergipe extraordinária e que ela deve ser mantida, ampliada e cada vez mais aprofundada. (DIÁRIO DE ARACAJU, 1972, p. 2)

Com a entrevista de Ariano Suassuna percebe-se a dimensão que o FASC teve para o Estado e para a UFS, tanto que o mesmo teve trinta e três edições, sendo um evento que contemplava as artes e a cultura dando valor não só ao artista relacionado à Universidade, mas ao artista do Estado.

## Considerações finais

A análise feita, principalmente, a partir dos relatórios de gestão de 1971 a 1980 evidenciou o crescimento e o amadurecimento da extensão na UFS. Implementada devido à Lei nº 5.540 de 1968, e sendo iniciada com a implantação do CECAC e suas vertentes CRUTAC/CURBITAC-SE responsáveis pela iniciação dos estágios na Universidade faz com que o aluno entrasse em contato com a realidade, aliando a teoria com a prática encontrada na comunidade.

Com a CULTART veio o espaço e apoio ao artista sergipano que não necessariamente era o aluno da UFS. A CULTART auxiliou com bolsas, locação de espaços e a criação de um calendário artístico inúmeros artistas sergipanos, além de proporcionar para a comunidade espetáculos de grande diversidade cultural como o FASC.

A pesquisa evidencia que no período (1968-1980) houve um crescente das atividades relacionadas à extensão. No início eram feitas de forma isolada, mas com a instauração da PROEX ficou evidenciado o quanto a extensão era necessária para a Universidade. Departamentos e centros acadêmicos precisaram compreender que juntamente com o ensino e a pesquisa, a extensão é o terceiro pilar que rege o ambiente universitário.

Portanto, cabe acrescentar que as ações foram iniciais e movidas pela Universidade Federal de Sergipe, em uma fase que a instituição tinha sido constituída e dava passos significativos em busca da inserção de seus alunos em trabalhos junto a comunidade por meio de projetos organizados com a implantação do CECAC e que prosseguiu em ações realizadas em outros setores da UFS, a exemplo do CULTART que contribuiu para a realização do FASC. A criação do PROEX deu possibilidade da UFS continuar implementando ações que contribuem para dar maior significado as ações de extensão movidas pela Universidade Federal de Sergipe.

A UFS proporcionou, dessa forma, uma atividade extensionista que permite que a instituição saia de seus muros e chegue até a sociedade. Assim, buscou efetivar-se como um pilar de construção, difusão e aplicação do conhecimento. Papel que marca a finalidade daquela instituição pública federal.

## University extension deployments at the newly created Federal University of Sergipe (1968-1980)

**Abstract:** The aim of this study is to analyse the emergence of the extension activities at the Federal University of Sergipe (UFS) by highlighting how such activities have contributed to the enrichment of learners as well as of the institution itself. The chronological period (1968-1980) marks the beginning of the idea of extension at Brazilian Universities through the law 5.540/68, especially at UFS, with its peak in 1980, proving that extension in conjunction with research and teaching are part of the tripod that builds a modern University. The sources used to the construction of this research are the analysis of management reports at the time, letters, newspapers available at the UFS Central Archives, monographs, papers, legislation, as well as interviews. The

theoretical-methodological assumptions relate to the history of education and to the impact those extensionist activities have had on UFS growth.

**Keywords:** Extension. Federal University of Sergipe. Law 5.540/68.

## Referências

- ALVES, João Oliva. O Festival de São Cristóvão e seus cartazes. In: OLIVA, Terezinha Alves de. CABRAL, Otávio Luiz. SOARES, Rosane Bezerra. *Uma história em cartaz FASC: Festival de Arte de São Cristóvão*. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p. 23-24.
- ARAÚJO, Gerri Sherlock. *A Universidade Federal de Sergipe (1968)*. 2008. 71 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- BRASIL. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 7 jun. 2016.
- DIÁRIO DE ARACAJU. Aracaju, ano VII, n. 2.058.7, p. 2,7 e 8 set. 1972. Biblioteca Pública Epifânio Dória.
- ELEMENTOS para um Histórico da Extensão na UFS: entrevista concedida a Maria da Conceição Almeida Vasconcelos e Daisy Maria dos Santos. Extensão na UFS. Revista de Extensão Universitária da UFS, São Cristóvão, n. 2, p. 231-239. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revox/issue/archive>>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- GONÇALVES, Maria Gaiofatto; VIEIRA, Carina Silva. Extensão Universitária no período da ditadura: concepções e relações com a doutrina de segurança nacional e desenvolvimento. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 8, n. 15, p. 269-291, jan./jun. 2015. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/download/20883/16587](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/download/20883/16587)>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- JORNAL DA CIDADE, Aracaju, n. 110, p. 1, 8 jul. 1972. Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGS).
- LIMA, Ana Paula Soares. *Educação e cultura: aspectos desenvolvidos pela professora Albertina Brasil em Sergipe*. 2012. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da Universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 205- 221, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/24770>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo C. de; ROCHA, Saulo José dos. Estado, políticas públicas e extensão universitária. *Revista de Desenvolvimento Econômico*, Salvador, v. 12, n. 22, p. 121-129, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/1518>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

OLIVEIRA, Valtênio Paes de. *LDBEN comentada*. Porto Alegre: Redes, 2009.

SANTANA, Cleber de Oliveira. *O que a cegueira do tempo fez desaparecer: fotografia e história da UFS (1968-1998)*. 2000. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2000.

SANTOS, Cora Linhares. *Construção do primeiro Campus Universitário de Sergipe (1972 – 1980)*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SILVEIRA, Jussara Maria Viana. *Da medicina ao magistério: aspectos da trajetória de João Cardoso do Nascimento Júnior*. 2008. 345 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

SOUZA, Eliana. *História e memória: Universidade Federal de Sergipe (1968-2012)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. I Seminário de Extensão Universitária. Aracaju, 14 a 16 dez. 1977a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Centro de Extensão Cultural e Atuação Comunitária - CECAC. Relatório de Atividades. Aracaju, 1976a. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Centro de Extensão Cultural e Atuação Comunitária - CECAC. Relatório de Atividades. Aracaju, 1977b. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Centro de Extensão Cultural e Atuação Comunitária - CECAC. Plano de trabalho. Aracaju, 1978. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Plano de Atividades de Extensão. Aracaju, 1980. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Pró-Reitoria de Extensão. Relatório. Aracaju, 1979. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Relatório de Gestão. Aracaju, 1971. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Relatório de Gestão. Aracaju, 1973. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Relatório de Gestão, Aracaju, 1974. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Relatório de Gestão, Aracaju, 1975. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Relatório de Gestão. Aracaju, 1976b. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Relatório de Gestão. Aracaju, 1977c. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Relatório de Gestão. Aracaju, 1976-1980. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Relatório Conjunto das Atividades Artísticas, Aracaju, 1974. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. Relatório da Coordenação de Cultura e Arte, Aracaju, 1976c. Não publicado.



# Políticas públicas e a promoção da saúde por meio da leitura: ler + dá Saúde!

**Resumo:** O objetivo deste artigo é realizar uma breve revisão do campo de estudos que articula as políticas públicas e a promoção da saúde por meio da leitura. O tema é a política pública para leitura e o objeto é o projeto Ler + Saúde desenvolvido pelo Plano Nacional de Leitura de Portugal (PNL). Tem como objetivos específicos demonstrar a importância da literacia em leitura, discutir algumas das políticas públicas em Portugal, e destacar alguns aspectos do projeto Ler + Dá Saúde. Como metodologia, trata-se de um texto de revisão, e desse modo se constitui do tipo bibliográfica e documental. Utilizou-se dados do portal e sítios eletrônicos do PNL, a exemplo do Ler + Dá Saúde. Os resultados das observações e discussões com a literatura sobre o tema proposto permitiram concluir que o projeto tem se destacado como proposta social por ser uma política pública que tem visado a convergência da leitura, saúde e família, unindo às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e como proposta estratégica do programa PNL para fortalecer a letramento no país.

**Palavras-chave:** Políticas públicas da leitura. Plano Nacional de Leitura. Portugal. ProjetoLer + DáSaúde. PromoçãoemSaúde.

**Barbara Coelho Neves**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal da Bahia  
barbaran@ufba.br

**Patrícia V. Nascimento D. Fernandes**  
Doutora em Ciência da Educação  
Universidade do Minho/Portugal.  
fernandes.patricinha@gmail.com

## Introdução

O presente artigo tem como tema as políticas públicas de leitura. Apresenta como objetivo realizar uma breve revisão do campo de estudos que articula as políticas públicas e a promoção da saúde por meio da leitura. Especificamente objetiva demonstrar a importância do letramento<sup>1</sup> em leitura, discutir algumas das políticas públicas em Portugal, e destacar alguns aspectos do projeto Ler + Dá Saúde.

É importante ressaltar que este artigo não tem a intenção de fornecer um estado da arte definitivo e categórico sobre o assunto, pois tal tarefa demandaria não apenas a ampliação do número de artigos, *sites* visitados, documentos, livros, compêndios a serem identificados e analisados, como também a inclusão de outras produções apresentadas em eventos como objetos de análise.

Contudo, não obstante o escopo reduzido do debate proposto, e considerando o número limitado de trabalhos que tratam sobre o objeto em destaque neste texto, acredita-se que este artigo seja capaz de apontar para algumas importantes direções no que tange aos estudos sobre as dimensões das políticas públicas voltadas para questões pedagógicas da literatura infantil e da promoção em saúde.

(1) Em Portugal usa-se literacia, termo que aborda o conceito que traduz a habilidade e capacidade de ler e compreender o conteúdo escrito nas diversas formas, incluindo as competências requeridas para tal em sociedade. Frente ao entendimento deste conceito, o termo em português brasileiro que se acha mais adequado, conforme as discussões tratadas neste texto, é o termo letramento.

Desse modo, o artigo está dividido em cinco seções, a contar com esta introdução. A segunda seção trata da importância do letramento e leitura. Na terceira seção são abordadas as políticas públicas contemporâneas voltadas para leitura em Portugal, destacando o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o seu portal eletrônico. Em seguida, na quarta seção, são apresentados alguns aspectos do projeto Ler + Dá Saúde, ligado ao PNL de Portugal, que visa envolver profissionais de centros de saúde e hospitais com a promoção e associação da leitura à saúde. Embora o foco principal das ações do projeto sejam as crianças de seis meses a seis anos, os profissionais da saúde aconselham a leitura para toda família.

## O letramento em leitura

As alterações sofridas pelas sociedades são refletidas nas diversificadas dinâmicas da vida em coletividade. E, desta forma, as fragmentações sociais, ou eixos de fragmentação social são também alteradas, é o caso da leitura, a qual sofre intervenção na sua própria definição, que vai se alterando a fim de atender as expectativas das demandas atuais.

Assim, em décadas passadas, mais nomeadamente as de 1940 e 1950, a exigência da escolarização consistia apenas em aprender a ler, contar e escrever, haja vista, não ser de interesse dos governantes investir na escolarização da população. Veloso (2005, p.1) aponta que a leitura nessa época era “[...] confundida com a mera oralização, redundando numa incapacidade de compreender devidamente o que se lia e de ter o espírito crítico necessário à aquisição do sentido [...]”, onde a leitura consistia num ato de decodificar símbolos gráficos, ou seja, “[...] não era mais que o acto de transformar, ou converter, uma sequência gráfica numa sequência fônica e o leitor ser um mero agente passivo”. (PROLE, 2005, p. 5) A partir da década de 1970, a leitura é reconhecida como educativa e formativa, e passa a ser uma preocupação de organismos ligados à cultura e ao mundo livreiro (MAGALHÃES, 2009) Contudo, após a década de 1990, a definição do ato de ler começa a ser modificada e um novo modelo é posto, onde a leitura passa da decodificação para a compreensão, que de acordo Sim-Sim e Ramalho (1993), ler é fundamentalmente aceder ao conhecimento por intermédio da construção da informação existente no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. Dessa forma,

o leitor constrói significado e a leitura transforma-se numa grande porta de acesso ao conhecimento. E esta é a base do letramento plena, uma supra capacidade promotora para a transformação social.

A definição de letramento em leitura também é apontada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como sendo a capacidade que cada indivíduo tem de compreender e usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir seus objetivos, a desenvolver seus próprios conhecimentos e potencialidades e participar de forma ativa na sociedade. (PISA, 2001) No atual contexto de grandes transformações políticas, sociais, econômicas e científicas a leitura é requerida como um valor absoluto para qualquer sociedade. Onde a competência funcional da leitura possibilita a aprendizagem de todos os demais conhecimentos os quais são apontados como condições para o sucesso acadêmico, profissional e social do indivíduo.

Neste aspecto, Santa Rosa (2005, p. 1) acrescenta que:

[...] com o desenvolvimento científico e tecnológico que é a característica marcante da sociedade contemporânea, nota-se que a leitura cada vez mais tem se tornado um elemento indispensável para a inserção social do indivíduo e conseqüentemente para a formação da cidadania, uma vez que através dela ele terá acesso a uma enorme gama de informações e novos conhecimentos que serão de fundamental importância para que possa interagir de uma forma mais consciente na sociedade.

Ademais, a capacidade de ler coloca “[...] à disposição da pessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como de dar respostas às solicitações [...]” (BRANDÃO, 2011, p. 1) impostas pela vida.

### **As políticas públicas da leitura em Portugal: uma agenda para diversificação**

Nos países da União Europeia (UE), a promoção da leitura tem assumido significativa relevância, que de acordo Ferreira (2009), muitas políticas têm se generalizado em diversos países, reconhecendo a importância das competências da leitura para o desenvolvimento de cidadãos de pleno direito em sociedades democráticas.

Contudo, as realidades são distintas entre os países europeus o que leva cada país a apresentar os seus próprios projetos, planos, programas, ações e eventos, com objetivos distintos. Então, cada país da UE atua de acordo com as necessidades da sua população. (FERREIRA, 2009) Neste aspecto, Portugal com base em estudos nacionais (ex. Estudo Nacional de Literacia) e internacionais (ex. PISA, IALS<sup>2</sup>) se localizava numa situação de desvantagem em letramento em relação aos demais países europeus, conforme destaca Grancho (2013, p. 11), que “[...] há pouco mais de uma década, os vários estudos nacionais e internacionais tornaram evidentes os baixos níveis de literacia dos jovens portugueses, designadamente em leitura, situando-os num patamar significativamente inferior à média europeia.”

Com base nos estudos realizados para avaliar o letramento, tanto dos adultos quanto dos estudantes, Pacheco (2012, p. 13) enfatiza que “[...] há, pois, uma consciência generalizada da existência de falta de hábitos de leitura no seio da população portuguesa e, em consequência, de capacidades de ler”. Essa deficiência na compreensão leitora, segundo Prole (2005, p. 35) está intrinsecamente “[...] ligada aos hábitos de leitura e o enraizamento da prática leitora requer desde a primeira infância, um contexto estreito e continuado [...]”, e exigente.

### O Plano Nacional de Leitura de Portugal

Nesse contexto, a leitura é posta como uma questão social, e para dar resposta a este problema é lançado em setembro de 2006 através da Resolução do Conselho de Ministros de 12 de julho n. 86/2006, o Plano Nacional de Leitura (PNL). O qual reconhece a relevância da leitura para a formação educativa e social do homem. (GAMBOA, 2012b, p. 1) O PNL foi colocado como prioridade política, e com anseios de ser considerado um desígnio nacional. Conforme enfatizam Neves, Lima e Borges (2007, p. 69):

O PNL constitui uma resposta institucional, coordenada pelo Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, à preocupação quanto aos baixos níveis de literacia da população, em particular entre os jovens. Concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem

como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.

O Plano Nacional de Leitura implementado pelo governo português é descrito por Costa e colaboradores (2014) como sendo:

[...] um programa à escala nacional, abrangendo todo o país; actua em diferentes contextos, mais circunscritos, como escolas, bibliotecas e comunidades locais, ou mais difusos, como a sociedade portuguesa em geral; está direccionado para diferentes públicos, incluindo crianças e jovens em idade escolar, adultos, famílias e população em geral; conta com o envolvimento, de formas também variadas, de uma pluralidade de actores, desde a própria Comissão do Plano aos que trabalham directamente com os destinatários no terreno, como sejam os professores, os bibliotecários ou os profissionais de saúde; engloba uma grande quantidade e diversidade de projectos, com diferentes graus de abrangência, objectivos, públicos e durações.

Ainda, conforme os autores supracitados, o plano tem como característica marcante o dinamismo representado pela coexistência dos projetos nucleares desenvolvidos, desde o lançamento do plano a criação e incorporação de novos projetos e iniciativas de promoção à prática leitora (COSTA, et al., 2014).

Através do PNL, o governo de Portugal pretende reduziros baixos níveis de letramento em leitura, desenvolver competências leitoras, despertar o prazer pela leitura e estimular hábitos de leitura apontados como fatores de desenvolvimento social, político, cultural e econômico. Desse modo, a promoção de leitura em Portugal não se esgota no sistema de ensino, embora, seu papel para a formação de leitores seja de grande importância, outros setores assumem também o papel de promover a leitura de ações governativas no nível da cultura, nomeadamente a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) e demais setores não públicos.

Em Portugal, o PNL abrange locais diversificados como escolas, bibliotecas, centros de saúde, autarquias e o ambiente familiar, que segundo estudos as competências básicas devem ser adquiridas nas primeiras etapas da vida, assim, Teixeira (2009, p. 33) destaca ser “[...] fundamental despertar o gosto pela leitura através de histórias contadas pelos familiares, pois, assim, conseguem atrair a atenção e o interesse das crianças, estimulando-as para

a leitura [...]” além disso, a família pode colocar o livro, a leitura e a biblioteca nos hábitos familiares, e assim, a ida à biblioteca poderá ser associada a um momento de lazer. (FRADIQUE, 2011) Ademais, o Plano procura abrigar diversos projetos com variedades de atividades a fim de aproximar o público-alvo aos diversos suportes de leitura, criando o gosto de ler, de modo a formar leitores efetivos, diminuindo assim os níveis de iletrados em longo prazo.

O arranjo dos programas de promoção da leitura consiste em agregar todas as possibilidades para o estímulo à prática leitora, que para Brandão (2011), um plano de ação estruturado, que reúna um conjunto de atitudes coordenadas da biblioteca escolar, da escola e da família, contribui, sem dúvida, para uma mudança significativa de atitudes, principalmente por parte do corpo docente, no que concerne às práticas pedagógicas, e por parte dos alunos, face à motivação e ao desenvolvimento do prazer de ler.

Assim, constitui-se ser de grande importância a participação de toda a sociedade como um espaço educativo, haja vista, a necessidade em formar leitores, tendo em consideração o avanço tecnológico e os novos desafios a que a sociedade atual está submetida diariamente. (FERREIRA, 2009) Então, foram criados projetos de âmbitos e duração diversificados dirigidos aos mais variados contextos sociais, em destaque os desenvolvidos pelas bibliotecas públicas e outros parceiros. (RODRIGUES, 2014) Embora os programas do Plano Nacional de Leitura tenham buscado abranger os mais variados atores sociais, percebe-se a ênfase dada ao público infantil que pelo qual está inserido na maioria dos programas de promoção da leitura, seja através de atividades direcionadas para as crianças, seja nas “[...] ações de sensibilização dos pais para a importância de ler para seus filhos desde muito cedo”. (CHERUBINO, 2014, p. 25)

#### **Portal eletrônico do Plano Nacional de Leitura de Portugal**

Com o objetivo de dar agilidade e visibilidade ao Plano, foi desenvolvido um sistema de informação, comunicação e acompanhamento através do portal eletrônico, no qual além de divulgar as ações e projetos do plano, fornece atividades para as ações desenvolvidas e orientações dirigidas à promoção das leituras produzidas. (COSTA et. al., 2014, p. 22) O portal é dirigido tanto aos profissionais que atuam na promoção da leitura, nomeadamente,

professores, bibliotecários, profissionais de saúde dentre outros, quanto a população de um modo geral e incorpora 12 sítios eletrônicos relacionados aos projetos e as áreas de atuação do Plano. As atividades contidas são organizadas por áreas específicas a fim de facilitar e dar celeridade as consultas.

Para Costa e colaboradores (2014, p. 22):

O portal do PNL tem cumprido essencialmente duas funções que se articulam entre si: a função de divulgação e a função de orientação. Por um lado, disponibiliza informação sobre as atividades desenvolvidas não só no âmbito dos projectos do PNL, mas também no quadro de outras entidades, integrando uma base de dados de iniciativas e eventos relacionados com a leitura.

As informações contidas no portal remetem para outros sítios e blogs de escolas com projetos de leitura e para projetos desenvolvidos por outras instituições, de uma certa forma, o portal fornece informações sobre leitura, incluindo eventos, orientações de leitura tanto no contexto escolar como fora dele. Segundo Costa e colaboradores (2014, p. 22), o portal:

[...] disponibiliza ferramentas para a promoção da leitura, atividades essencialmente para as escolas, para as famílias e para profissionais envolvidos, de forma variada, nessa promoção. Estas ferramentas consistem em orientações para a leitura em contexto escolar e em contexto familiar, bem como a elaboração de listas de obras recomendadas.

O portal constitui um importante recurso de gestão, comunicação e informação do PNL ao viabilizar ferramentas tanto para o acompanhamento como para o desenvolvimento de atividades leitoras, para Cherubino (2014, p. 32) “[...] o portal tem como logomarca o termo Ler+, que é uma ferramenta de divulgação que promove o esclarecimento e a aproximação entre o PNL e os utilizadores [...]” desse veículo de comunicação.

As informações disponibilizadas referentes as “[...] atividades desenvolvidas no âmbito do Plano implicou montar um sistema de informação” (COSTA et al., 2014, p. 24), que permitiu o registro eletrônico das entidades participantes de ações de promoção da leitura, bem como dispor de informações já sistematizadas sobre

as entidades e os projetos. Essa base possibilita a elaboração de perfis individualizados ou de forma coletiva para a obtenção do perfil de todos os projetos desenvolvidos.

Para Costa e colaboradores (2014, p. 24) o sistema de informação do PNL,

[...] consiste essencialmente num conjunto de bases de dados dinâmicas, geradas pelo registo das instituições nos diversos projectos e actividades do Plano, em formulário electrónico online disponível no Portal do PNL. Entre estas destacam-se: o registo das escolas para o desenvolvimento da leitura orientada em sala de aula e respectivo apoio financeiro para aquisição de livros; o registo de actividades desenvolvidas pelas escolas durante a Semana da Leitura; a inscrição das unidades de saúde no projecto Ler+ dá Saúde; o registo dos CNO no projecto Novas Oportunidades a Ler; e o registo do Plano de Desenvolvimento da Promoção de Leitura das autarquias com quem o PNL estabeleceu protocolos.

A proposta do Plano Nacional de Leitura é de uma política inclusiva e facilitadora de oportunidades, nomeadamente de ascensão social e econômica, além de possibilitar a consciência cidadã, que de acordo o segundo relatório de atividades da segunda fase do PNL (2013), o plano tem estabelecido parcerias com o objetivo de alargar a rede de organizações dos setores público e privado, bem como a sociedade civil que contribui para a criação de um ambiente social mais favorável para a expansão de hábitos culturais na área do livro e da leitura.

Nessa perspectiva, e a fim de ampliar os ambientes, os atores e as possibilidades que a leitura possa vir a oportunizar, o Plano Nacional de Leitura lança o Projecto Ler+ Dá Saúde, o qual aposta na influência positiva que os profissionais de saúde podem ter no desenvolvimento do letramento das crianças.

### **Ler Mais Dá Saúde!: alguns aspectos do projeto**

O Plano Nacional de Leitura criou o Projeto Ler + Dá Saúde, com o propósito de envolver os profissionais do centro de saúde e dos hospitais na orientação da leitura em família, que, segundo apresentado pelo Plano,

Uma população menos escolarizada e com nível de literacia fraco, apresenta maior resistência à mudanças de estilos de vida, menor entendimento e adesão aos conselhos médicos, menor cumprimento da terapêutica, menor capacidade de gestão das suas doenças crônicas, maior taxa de hospitalização e uso inadequado dos serviços de saúde. (PNL, 2006, p. 6)

Desta forma, o Projeto Ler + Dá Saúde foi desenvolvido com vistas a promover o letramento precoce, estimulando práticas de leitura partilhada em família, em especial com crianças entre seis meses a seis anos de idade, uma vez que “[...] para evitar problemas na aprendizagem da leitura é aconselhável a intervenção precoce da família, logo a partir dos 6 meses de idade”. (PNL, 2006, p. 8) Para fins de ilustração, segue a Figura 1.

Figura 1: Portal Ler + Dá Saúde



Fonte: Governo de Portugal (2017).<sup>3</sup>

Como é possível perceber a Figura 1, o portal Ler + Dá Saúde une leituras direcionadas para cada faixa etária, dentro do grupo etário estabelecido pelo projeto, com informações médicas básicas e de instituições de saúde. O projeto procura ainda sensibilizar famílias portuguesas para o valor da leitura em ceio familiar, recorrendo ao aconselhamento dos profissionais de saúde. E por fim, deve-se também considerar como objetivo do projeto contribuir para as orientações estratégicas do Plano Nacional de Saúde 2004-2010, em destaque no que se refere ao aumento do nível de saúde nas diferentes fases do ciclo de vida.

(3) <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/lermaisdasaude/>

O projeto ainda aponta que,

Os baixos índices de literacia têm consequências directas na saúde: acesso mais limitado a informação relativa à saúde; uso incorreto dos serviços de saúde e dos medicamentos; dificuldade em cumprir as prescrições médicas; Erros na administração de medicamentos às crianças; maior risco de acidentes domésticos, no trabalho, nos transportes; menor adesão aos programas de rastreio e profilaxia; estilos de vida menos saudáveis. (PNL, 2006, p. 9)

No entendimento do Plano, esse projeto viabiliza a participação dos cidadãos na criação de contextos ambientais conducentes à saúde, por meio do desenvolvimento do letramento e do estímulo à leitura, visando potencializar o conhecimento dos cidadãos.

Nesse contexto, as ações são desenvolvidas através de leitura diária de livros em voz alta nas consultas médicas e na observação das crianças feita por médicos e enfermeiros a fim de promover o contato precoce com livros. Conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2: Folheto de Divulgação e Sensibilização dos Profissionais de Saúde



Fonte: Ler + Dá Saúde. Governo de Portugal (2017).

O folheto chama atenção à existência de interesse em sensibilizar os profissionais da área de saúde para a importância do projeto, conforme descrito na Figura 2. De acordo com Bonfim e colaboradores (2012), também no Brasil, existem ações que visam estímulos a leitura com o apoio dos profissionais de leitura

identificados e desenvolvidos pela equipe do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) criado pelo Ministério da Saúde, em 1997. São desenvolvidas nestas ações: caminhadas, grupo de leitura com crianças, campanhas de hipertensão e diabetes, grupo de fuxico, reunião de quarteirão, dentre outras.

Tanto o PACS como Estratégia Saúde da Família (ESF) são formas de organizar a Atenção Básica e têm por finalidade a mudança do modelo assistencial em curso, que se caracteriza por ser um modo de organizar serviços e produzir ações de saúde centrado em procedimentos, fragmentado, biologicista e medicalizante. (BONFIM, et al., 2012) Contudo, o programa e suas respectivas ações não seguem diretrizes ou tem quaisquer ligação com o Plano Nacional de Leitura brasileiro.

Em Portugal, tal ação de incentivo à leitura busca aumentar a capacidade de aprendizagem, elevar os níveis de letramento infantil e de oportunizar o sucesso acadêmico futuro. Com a elevação da escolaridade e do letramento em adultos, acredita-se na elevação da probabilidade de sucesso pessoal. Uma vez que, o aumento do letramento em saúde aumenta a capacidade de escolha de estilo de vida saudáveis, aumentando também a capacidade de compreensão das mensagens em saúde e o cumprimento das orientações dos profissionais de saúde. As ações de leitura visam ainda melhorar a capacidade de gerir doenças crônicas e diminuir a probabilidade de hospitalização além de aumentar o tempo de sobrevivência. O projeto tem como parceiros:

1. Associação Portuguesa de Médicos de Clínica Geral;
2. Sociedade Portuguesa de Pediatria;
3. Direção-Geral da Saúde; e
4. Alto-Comissariado da Saúde.

Espera-se a partir deste projeto de estímulo à leitura, que a criança amplie capacidade de expressão e de compreensão verbal, que resultará numa melhor preparação para a aprendizagem formal do letramento, bem como modificar a atitude dos pais e responsáveis em relação à leitura em família.

E por fim, através deste projeto, busca-se o uso e acesso a serviços de saúde através de uma melhor compreensão de fatores indutores de saúde e de doença na criança e no adulto, como também a promoção de comportamentos de prevenção de riscos.

## Considerações finais

De acordo com o apresentado, infere-se que a formação de leitores não pode mais ser circunscritas como exclusividade das bibliotecas e das escolas, nomeadamente dos bibliotecários e professores de língua portuguesa e sim implica no envolvimento de todos os agentes educativos, da família e da sociedade.

Bem como a utilização de todos os recursos disponíveis dos tradicionais aos ofertados pelas TIC, pois só assim a leitura poderá se tornar numa atividade suficientemente aliciante para despertar o interesse e a participação das crianças e dos jovens. Haja vista, ser o letramento uma exigência da sociedade atual e, portanto, indispensável para o sucesso individual, escolar e profissional, como condição fundamental para o pleno exercício da cidadania.

O estímulo da leitura para o desenvolvimento do letramento, desta forma, tem sido associada à promoção da saúde por meio do Plano Nacional de Leitura português.

Os resultados das observações e discussões, com a literatura sobre o tema proposto, permitiram concluir que o PNL tem se destacado como proposta social por ser uma política pública que tem visado a convergência da leitura, com a saúde e o envolvimento da família. O projeto Ler + Dá Saúde, desenvolvido no contexto do PNL, une ainda a preocupação com a sensibilização dos profissionais da Saúde, disponibilizando roteiros ilustrativos e informativos baseados em estratégias para orientar a leitura, das crianças em atendimento, pelos pais e familiares.

Pode-se destacar o uso dado às TIC para divulgação e recurso de interação com os profissionais da Saúde e familiares. Aspecto este que tem sido reconhecido como proposta estratégica do programa PNL para fortalecer o letramento no país.

Vale salientar que as observações realizadas nos documentos e nos sítios eletrônicos ligados ao Programa, assim como a bibliografia para desenvolver as análises, suscitaram os seguintes questionamentos para estudos futuros: como os profissionais da saúde daquele país têm interagido com as famílias por meio das propostas de leitura indicadas pelo Projeto? Como o projeto, enquanto ação de uma política pública tem sido avaliado? Existem dados que comprovem correspondência entre o estímulo a leitura e o aumento do nível de saúde entre as amostras de crianças atendidas-beneficiadas pelo projeto?

Assim, conforme o apresentado no texto é salutar a importância das políticas públicas de leitura quando voltadas para as demandas de letramentos de uma determinada sociedade. E acredita-se que os profissionais de saúde têm um importante papel no domínio de aconselhamento aos pais e responsáveis das crianças a lerem livros em voz alta e na promoção do contato diário das crianças com os livros.

### *Public policies and health promotion through reading: read + give health!*

**Abstract:** The objective of this article is to present a brief review of the field of studies that articulates public policies and health promotion through reading. The theme is the public policy for reading and the object is the project Ler + DáSaúde developed by the National Reading Plan of Portugal (NRP). Its specific objectives are to demonstrate the importance of literacy in reading, to discuss some of the public policies in Portugal, and to highlight some aspects of the Ler + DáSaúde project. As a methodology, it is a revision text, and thus constitutes the type Bibliographical and documentary. Portal data and electronic NRP sites were used, such as Ler + DáSaúde (Read + Gives Health). The results of the observations and discussions with the literature on the proposed theme allowed to conclude that the project has stood out as a social proposal because it is a public policy that has aimed at the convergence of reading, health and family, joining information and communication technologies). And as a strategic proposal of the NRP program to strengthen literacy in the country.

**Keywords:** Public reading policies. National Reading Plan. Portugal. Ler + DáSaúde. Project. HealthPromotion.

### Referências

- BONFIM, P. F. et. al. Ações educativas em um Programa de Agentes Comunitários de Saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 65, n. 3, p. 420-427, jun. 2014. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672012000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672012000300005&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em: 11 jun. 2017.
- BRANDÃO, O. F. R. *A Ler + em Milheirós de Poiares: um projecto em acção*. 2011. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Universidade Aberta, Lisboa, 2011.
- CHERUBINO, I. M. P. *Políticas públicas de leitura: estudo comparativo dos Planos Nacionais de Leitura de Portugal e do Brasil (Dissertação de Mestrado)* – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014.
- COSTA, E. et al. *O 'Programme for International Student Assessment' (PISA) como instrumento de regulação*. Disponível em: < <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3002> >. Acesso em: 4 jul. 2014.

FERREIRA, S. C. T. *O Plano Nacional de Leitura e a promoção de hábitos de leitura nas escolas do 1º ciclo do ensino básico: um estudo de caso*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação e do Patrimônio, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal, 2009.

FRADIQUE, M. F. S. C. *As bibliotecas escolares e o papel do professor bibliotecário*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Documentais) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

GAMBOA, M. J. Possibilidades e pontos de resistência na recepção do Plano Nacional de Leitura – Para uma análise de práticas de leitura. *Exedra: Revista Científica*, n. 6, p. 129-138, 2012.

GRANCHO, J. *Ler + Plano Nacional de Leitura: Relatório de atividades 2012 – 2013 (2ª fase – 2º ano)*, Lisboa: Ministério da Educação, Portugal, 2013.

MAGALHÃES, J. Education, lecture et langage dans la société de la connaissance, de l'information et de la communication. In: GONÇALVES, C.; GROUX, D. (Coord.). *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants de langues*. Paris: L'Harmattan, 2009. p. 49-56. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5011/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%2c%20leitura%20e%20linguagem.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

NEVES, J. S.; LIMA, M. J.; BORGES, V. *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: Gabinete de estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação, 2007.

PACHECO, C. M. G. M. *O Plano Nacional de Leitura nos média: uma análise de representações*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2012.

PISA. Conhecimento e atitudes para a vida: Resultados do PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de estudantes/OCDE. Organização para a cooperação e desenvolvimento econômicos. São Paulo: Moderna, 2001.

PLANO NACIONAL DE LEITURA. Portugal. Resolução do Conselho de Ministros de 12 de julho n. 86/2006. Aprova o Plano Nacional de Leitura e cria sua respectiva comissão. *Diário da República*, 1ª série, n. 133, 2006.

PLANO NACIONAL DE LEITURA. Relatório de atividades 2012-2013, 2ª fase, 2º ano, 2013. Disponível em: <[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlvtv/uploads/balancos/relatorio\\_do\\_2\\_ano\\_2\\_fase\\_a.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/pnlvtv/uploads/balancos/relatorio_do_2_ano_2_fase_a.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2017.

PROLE, A. O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia. In. *Seminário Educação e leitura: Actas 27/28 de Outubro de 2005*.

Esposende: Câmara Municipal, Portugal, 2005, 31-41p. Disponível em: <[http://biblioteca.esec.pt/Opac/Pages/Document/DocumentCitation.aspx?UID=f5e83004-6578-4d29-9ad4-940d66250845&DataBase=10200\\_GLOBAL](http://biblioteca.esec.pt/Opac/Pages/Document/DocumentCitation.aspx?UID=f5e83004-6578-4d29-9ad4-940d66250845&DataBase=10200_GLOBAL)> Acesso em: 15 maio 2017

RODRIGUES, M. L. (Org.). *40 anos de políticas de educação em Portugal*: volume II conhecimento, atores e recursos. Coimbra: Almedina, 2014, 620p.

SANTA ROSA, C. S. de. *Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão*, 2005. Disponível em: <<http://portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-autorias/artigos/leitura%20-%20uma%20porta%20aberta...pdf>>. Acesso em: 20 Nov. 2016.

SIM-SIM. I.; RAMALHO, G. *Como leem as nossas crianças?* Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa. Lisboa: Me-Gep, 1993.

TEIXEIRA, J. B. Formulação, administração e execução de políticas públicas. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/5x595ziU0wuEf5yA63Zw.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

VELOSO, A. A leitura literária. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E LEITURA. 2005, Esposende. *Actas...* Câmara Municipal, 23-29p. Disponível em: <[http://biblioteca.esec.pt/Opac/Pages/Document/DocumentCitation.aspx?UID=4dd9100f-ef77-4fc4-8d74-7fe33037fca2&DataBase=10200\\_GLOBAL](http://biblioteca.esec.pt/Opac/Pages/Document/DocumentCitation.aspx?UID=4dd9100f-ef77-4fc4-8d74-7fe33037fca2&DataBase=10200_GLOBAL)>. Acesso em: 15 maio 2017

---

Submetido em: 13/06/2017 | Aceito em: 18/09/2017



# Práticas e concepções de psicólogas/os em serviços públicos de Saúde e Assistência Social na Bahia frente à queixa escolar

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo analisar as concepções e práticas de psicólogas/os que atuam nos serviços públicos de Saúde e Assistência Social que recebem demandas escolares. Como resultado dessa aspiração, foram realizadas e conduzidas entrevistas em grupo nas quais participaram cinco profissionais que trabalham no Centro de Atenção Psicossocial, Centro de Referência em Assistência Social e no Centro de Referência Especializado em Assistência Social da Bahia. A análise indica que as/os profissionais têm buscado compreender a queixa escolar superando a abordagem medicalizante relacionada a essas demandas, ampliando a articulação com a escola, com a família e com a comunidade. O fortalecimento das Políticas Públicas na garantia dos direitos sociais tem sido dificultado pela precarização dos serviços e da condição de trabalho das/os profissionais, bem como a própria construção histórica e ideológica sobre o fracasso escolar.

**Palavras-chave:** Saúde. Assistência Social. Queixa Escolar.

**Liliane Alves da Luz Teles**  
Universidade Federal da Bahia  
lili\_psiquee@hotmail.com

**Klessyo Espírito Santo Freire**  
Universidade Federal da Bahia  
klessyo@gmail.com

**Kátia Oliveira**  
Universidade Federal da Bahia  
katia08oliveira@hotmail.com

O presente artigo tem como objetivo identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas por um grupo de psicólogas/os que atuam nos serviços públicos de assistência social e de saúde na Bahia frente às queixas escolares. Essa pesquisa<sup>1</sup> é desdobramento do estudo mais amplo, realizado por Viégas (2014) cujo resultado indicou a presença de poucas/os psicólogas/os trabalhando na educação pública do estado. Dessa forma, as demandas escolares que seriam endereçadas a elas/eles, estavam sendo encaminhadas para a Saúde Mental e Assistência Social, destacadamente os serviços de Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), já que nestes há a presença de psicólogas/os no quadro funcional. Dessa forma, buscamos aprofundar a compreensão sobre as concepções que respaldam as práticas dessas profissionais, à luz das principais contribuições da psicologia escolar e educacional na perspectiva crítica, bem como da sua compreensão sobre queixa escolar.

A psicologia escolar e educacional na perspectiva crítica surgiu a partir da obra da pesquisadora Maria Helena Souza Patto (1984, 1999). Nela, questionou-se às explicações hegemônicas sobre o fracasso escolar que atribuíam às causas desse fenômeno à criança e a sua família, seja por causa das supostas diferenças individuais biologicamente herdadas ou por uma “carência cultu-

(1) Trata-se de uma pesquisa interinstitucional, com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (Edital nº 011/2013) com objetivo de fazer um levantamento dos psicólogos que atendem demandas escolares em todo o Estado nos serviços públicos citados.

ral das classes pobres". Patto (1984) também denunciou o quanto historicamente, a ciência psicológica se constituiu visando promover o ajustamento do indivíduo a sociedade com a finalidade de manter o *status quo*. A perspectiva crítica questiona as relações de cumplicidade entre ciência e ideologia, reconhecendo o reducionismo individualizante de questões sociais que estão presentes histórica e hegemonicamente na Psicologia. Esse reducionismo captura a leitura do mundo, produz explicações tautológicas, e mascara a necessidade de questionar e transformar a essência da produção dessas desigualdades. Com isso, uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional desloca o olhar que outrora buscava nas crianças e em suas famílias a razão do não aprender, para uma análise mais complexa, levando em consideração os fatores macroestruturais, históricos, políticos, sociais, econômicos e relacionais que produzem e mantêm condições de exclusão e desigualdade.

O encaminhamento das demandas as/aos psicólogas/os e, conseqüentemente, aos serviços de saúde e assistência, é um efeito dessa lógica, que desconsidera os determinantes sociais na produção da queixa escolar como um fenômeno exterior à escola. Ao atender a queixa escolar desconsiderando os fatores citados, atende-se a um modelo medicalizante, contribuindo para a exclusão de crianças e adolescentes, sobretudo das classes pobres. A medicalização é entendida como um processo em que:

Medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza. (FÓRUM..., 2015, p. 1)

A tendência em compreender como doença aqueles que vivenciam dificuldades no processo de escolarização, reduzindo o olhar ao indivíduo e adotando explicações organicistas para o fenômeno, não apenas produz ainda mais sofrimento e estigma,

como também, contribui para a manutenção das desigualdades sociais, ao não questionar as engrenagens que mantêm o funcionamento da política de exclusão que fragiliza os mais vulneráveis. Embora a literatura na área seja densa, questionando o papel da Psicologia no atendimento às demandas escolares no modelo clínico tradicional e medicalizante, sabemos que o avanço da profissão carrega contradições e esta modalidade continua presente de forma hegemônica.

O encaminhamento das queixas escolares aos profissionais da área de saúde (incluindo as/os psicólogas/os) carrega em si a concepção medicalizante na explicação sobre o porquê às crianças “não aprendem/não se comportam”. É inegável que os serviços citados avançaram na concepção da “promoção de saúde” e proteção social, através de políticas que incluem a articulação com o território e superam o modelo biomédico e clínico tradicional. Assim, o acolhimento às demandas escolares nesses equipamentos revela uma complexidade que precisa ser compreendida de forma multifatorial, tendo como uma das principais finalidades a proteção dos direitos da sociedade, especialmente daqueles considerados mais vulneráveis. Dessa maneira, buscamos compreender o encaminhamento de crianças aos equipamentos de Saúde (CAPS) e Assistência Social (CRAS e CREAS), pelas especificidades que tais equipamentos possuem, para entender como psicólogos que neles atuam, acolhem e entendem estas demandas, levando em conta que a sua inserção da profissão de forma significativa nas políticas públicas ocorreu, sobretudo, na década de 1990.

## O papel social do CAPS, CRAS e CREAS

Para contextualizar, a história do CAPS, ele surgiu a partir da Luta do Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental (MTSM), que surge no ano de 1978, considerado o “início efetivo do movimento social pelos direitos dos pacientes psiquiátricos em nosso país”. (BRASIL, 2005, p. 6) Sendo uma política recente, o primeiro CAPS no Brasil foi fundado em 1987, em São Paulo, mas somente em 2002 ele foi efetivamente regulamentado com chamada Lei Antimanicomial através da Portaria nº 336/02, que versa sobre a criação e funcionamento dos serviços substitutivos ao hospital psiquiátrico, definidos como:

[...] serviços de saúde municipais, abertos, comunitários, que oferecem atendimento diário às pessoas com transtornos mentais severos e persistentes, realizando o acompanhamento clínico e a reinserção social destas pessoas através do acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários. (BRASIL, 2005, p. 9)

O equipamento é subdividido em modalidades que se diferenciam pelo “porte/complexidade e abrangência populacional”. (BRASIL, 2002, p. 1) Essa modalidade de atenção em saúde mental é compreendida como serviço estratégico nessa rede por conta da sua função que se delinea em:

[...] prestar atendimento clínico em regime de atenção diária, evitando assim as internações em hospitais psiquiátricos; promover a inserção social das pessoas com transtornos mentais através de ações intersetoriais; regular a porta de entrada da rede de assistência em saúde mental na sua área de atuação e dar suporte à atenção à saúde mental na rede básica. (BRASIL, 2005, p. 9)

No que tange o CRAS e o CREAS, são políticas públicas instituídas a partir da reformulação da Política Nacional de Assistência Social - PNAS 2004, cujo foco é a proteção social, garantindo: “segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia); de acolhida; de convívio ou vivência familiar.” (BRASIL, 2004, p. 31). Para efetivação da perspectiva de proteção social básica e especial, o CREAS e o CRAS foram implantados fazendo parte do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O CRAS é um dispositivo público do Estado que considera o número de habitantes por município e é instalado em áreas de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2004a) Sua função é prestar serviços como organização e coordenação da rede assistencial local, desenvolver o trabalho com famílias e indivíduos, orientando e promovendo o convívio social, familiar e comunitário naquele espaço. Além disso, é responsável pelo desenvolvimento do Programa de Atenção Integral às Famílias. (BRASIL, 2004)

O CREAS é um dispositivo público do Estado que atua diretamente com famílias e indivíduos que se encontram em situação de violação dos direitos, fazendo uma interface contínua com o Poder Judiciário e o Ministério Público. São linhas de frente dessa construção, terreno de estabelecimento de vínculos sociais

e institucionais, como também um local de práticas educativas, prevencionistas e principalmente, empoderadoras.

## A inserção da psicologia nas políticas públicas

A psicologia é uma profissão recente no Brasil, a sua regulamentação ocorreu em 1962 com promulgação da Lei nº 4.119. A partir da década de 1970, ela passou por um processo de expansão grande, decorrente da popularização dos saberes psicológicos e da proliferação de cursos universitários. A sociedade brasileira passou a demandar por serviços psicológicos, no entanto, o modelo hegemônico das demandas sociais estava pautada no atendimento clínico. A psicoterapia advinda de um modelo clínico tradicional, herança da medicina, passou era predominante nas atividades profissionais da psicóloga, sobretudo no contexto político da ditadura militar por ser um dos poucos espaços de expressão que não era considerado ameaçador pelos militares. Por ser um espaço que privilegiava o íntimo e privado, a psicoterapia era vista como um terreno fértil para silenciar e ocultar as questões sociais do país. (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003)

A psicoterapia também refletia o ideal do trabalhador autônomo valorizado socialmente no contexto da época. Com isso, o modelo clínico tradicional e a psicoterapia passaram ter uma grande ênfase na formação em psicologia, em detrimento de outras áreas. Porém, o fim do regime militar na década de 1980, o fim da União Soviética e a ascensão dos governos liberais trouxeram mudanças sociais significativas que alteraram o panorama da profissão. (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003)

Esse contexto resultou em um achatamento das classes médias e alta que, aliado a expansão do número de cursos de psicologia, causou a saturação da atividade de psicoterapia de consultório. Então, a psicóloga começou a se inserir no mercado de trabalho como profissional trabalhador assalariado, sobretudo no serviço público. A expansão de vagas no serviço público na década de 1990 teve como fator catalisador o surgimento do Serviço Único de Saúde (SUS) e a reforma psiquiátrica. (CARVALHO; YAMAMOTO, 2002)

A inserção da psicologia nas Políticas Públicas foi resultado das lutas de movimentos sociais no fim do regime militar e da crise do sistema- assistencial- privado. Yamamoto (2007) destaca

a importância do envolvimento da Psicologia na década de 1980 no movimento de saúde, com a participação expressiva na luta antimanicomial, que definiram condições para a inserção da categoria no campo da garantia de direitos. O autor discute ainda, o sentido das Políticas Públicas como resultante das estratégias do Estado frente às questões sociais, traduzidas como “[...] manifestação no cotidiano da vida social da contradição capital – trabalho”. (YAMAMOTO, 2007, p. 31) Assim, a partir da inserção nas políticas públicas, a psicologia necessitou pensar em novos modelos de atuação, que diferiam do modelo clínico tradicional. Uma atuação que considera as múltiplas determinações econômicas, sociais e políticas que subjazem o fenômeno psicológico. (CARVALHO; YAMAMOTO, 2002; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003)

Nessa direção, a profissão “[...] entendida como uma prática institucionalizada, socialmente legitimada e legalmente sancionada” (YAMAMOTO, 2007) atua em equipes inter e multidisciplinares e tem como foco o indivíduo e o coletivo, considerando as diversas desigualdades de gênero, raça, classe, etc., presentes no Brasil. A partir da inserção na saúde pública e dos novos modelos de atuação, a psicologia começou a reivindicar sua participação em outras grandes políticas públicas, a exemplo da educação e assistência social. (CARVALHO E YAMAMOTO, 2002; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003)

Isso culminou na consolidação da profissão nas políticas públicas, sobretudo nos anos 2000 com a regulamentação dos CAPS e a criação dos CRAS e CREAS como estratégias de garantia de direitos sociais, nos quais a/o profissional psicóloga/o é convocado a compor as equipes mínimas, dado o reconhecimento que temos avançado na ampliação dos limites da dimensão política da atuação profissional. Nessas Políticas, que têm como fundamento a transformação na condição de vida da população no sentido de superar a desigualdade social, a/o psicóloga/o é convocada/o a considerar as correlações de forças historicamente instituídas, para o avanço das políticas sociais no campo acadêmico, teórico e técnico contra-hegemônico

Em nossa pesquisa, discutimos como os equipamentos que lidam com a infância e adolescência têm recebido demandas escolares, principalmente na Bahia. Esse fato acontece devido presença reduzida de psicólogas/os trabalhando nas escolas públicas ou secretárias de educação no estado, resultando que a demanda

endereçada a elas/es, vêm sendo direcionada para os CAPS, CRAS e CREAS, dado este encontrado em pesquisa realizada por Viégas (2014). Assim, profissionais de Psicologia que atuam nesses espaços têm sido convocadas/os a lidar com essas questões no seu dia a dia. Portanto, o foco deste artigo é compreender como essas demandas escolares têm sido entendidas e acolhidas por essas/es profissionais, levando em consideração as discussões e as críticas realizadas pela psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica relativas a forma de atender essas demandas. Para a análise dos dados foi feita uma análise qualitativa utilizando a estratégia de retardamento da categorização, presente em Michell Thiollent (1980).

## Método

Realizamos uma entrevista de grupo no qual participaram cinco profissionais que atuam nestes equipamentos sediados na Bahia, sendo um no CAPS infantil, um no CAPS, e três no CRAS. Vale ressaltar que a pesquisa foi submetida e obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer nº 352. 996-07/08/2013 relativo à Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que regula a avaliação da ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa foi ampla e envolveu diversas etapas e métodos (mapeamento das/os profissionais que atuam nestes serviços; aplicação de questionário; entrevista individual e por fim, a entrevista grupal). O presente artigo é resultado da última etapa, seu planejamento foi pensado ao observar a necessidade de analisar questões que não foram suficientemente aprofundadas nas etapas anteriores da pesquisa. Foi desenvolvida a partir de cinco grandes eixos: a formação; a vida profissional; as condições de trabalho; o acolhimento de demandas escolares (de que forma a compreendiam e atendiam); os desafios e estratégias desenvolvidas na prática profissional.

A entrevista grupal foi aberta, permitindo a interlocução entre as/os participantes. Seu método proporcionou a todas/os expor seus pontos de vista, suas experiências, mas também a formulação de questões no próprio grupo, intervindo na dinâmica grupal, tecendo comentários sobre as discussões e experiências compartilhadas. Os pesquisadores atuaram como objetivo moderar a discussão para focalizar e aprofundar as questões citadas,

registrando as falas para que, junto à transcrição, subsidiasse a análise dos dados. Os resultados foram organizados a partir do discurso das/os participantes, levando em consideração as concepções sobre as demandas produzidas e as nuances de sua atuação.

## Resultados

Participaram do grupo focal cinco profissionais com idades entre 29 e 35 anos, três homens e duas mulheres, sendo dois concursados e os demais exerciam prestação de serviço por meio de contrato. Em relação ao tempo de atuação no equipamento, todas/os tinham vínculo há menos de quatro anos. O perfil delas/es converge com as análises feitas pela profissão no país: mulheres, adultas/jovens e com o vínculo de trabalho por contrato. (BASTOS; GONDIM, 2010)

Embora dois profissionais tivessem relatado uma formação densa no campo das políticas públicas, os demais se queixaram dessa deficiência, no entanto, buscaram uma formação complementar em pós-graduação e residência multiprofissional em saúde para seu exercício.

Observamos no discurso das/os participantes um esforço para repensar as concepções vigentes e problematizar o jogo de forças presente numa relação que historicamente produz estigma, preconceito, exclusão e subordinação. Ao entrar em contato com a demanda, eles são provocados a pensar a realidade escolar a partir da articulação com a escola, e, desse modo, revelam a visão que sustenta a concepção da queixa, do papel do aluno, da família e da escola.

A queixa escolar é uma denúncia, conforme a construção da literatura no campo educacional, sendo entendida como um pedido de ajuda da escola para as dificuldades vivenciadas, embora ainda seja explicada como algo externo à vida escolar. (SOUZA, 2010) Desse modo, um conceito central na análise dos dados presente nas falas das/os participantes é a necessidade de problematizar e desconstruir a queixa, sendo um caminho potente que está presente tanto na concepção desta, quanto na prática profissional, conforme se revelam nestas falas:

*Então, **problematizar, contextualizar, não ter medo do fracasso, não assumir a postura de 'são salvador'**. Eles tentam colocar isso na gente, né? E eles acham mesmo que a gente tem*

*leitura de bola de cristal, adivinhação de pensamento, está no imaginário, está no inconsciente coletivo. (S1)*

*Nessa devolutiva com a escola é importante também que **a escola problematize a sua responsabilização**, de adequação, de que tem exigências que algumas crianças não têm condições de responder, alguns adolescentes não têm condições de responder. (S4)*

*E **essa desconstrução**, acho que a gente está num momento de revelar né? Levar esse novo modo de se olhar para as questões de aprendizado, para as questões de convivência e para a questão do adoecimento mesmo, né? (S3)*

*Acho que nosso papel é **muito de desconstrução** mesmo, né? (S5)*

As ideias “problematizar, desconstruir, ampliar o olhar” presente nas falas têm sido um dos caminhos adotados na análise crítica sobre o fenômeno, entendendo-a como um fenômeno produzido por uma rede de relações que inclui a família, a escola e a própria criança, mas que é síntese de múltiplas determinações. É necessário acolher a queixa a partir de sua singularidade, valorizando as experiências capazes de produzir um deslocamento do lugar de estigma e sofrimento que marca a trajetória escolar daqueles que chegam ao serviço. Essa atuação contribui para sua elaboração, buscando um trabalho de forma que possa romper com situações cristalizadas para a superação do modelo medicalizante, conforme aponta a seguinte fala:

*Existe uma fragilidade de adequação aquele sistema, aquela metodologia de ensino, aquele conteúdo programático, e aquelas atividades estabelecidas ali. Mas, o que há de possibilidades nesse contexto aqui? Que é o que você está trazendo agora. E isso abre portas para que o processo de aprendizado e de construção do conhecimento seja mais criativo mesmo, não é? (S2)*

Desse modo, a literatura na perspectiva crítica aponta que é necessário levar em consideração a natureza da queixa escolar, ao invés de deixá-la de lado. Essa concepção difere da abordagem tradicional na Psicologia, que busca explicações intrapsíquicas ou nas relações familiares às causas do fracasso escolar. Para isso, é necessário romper com a ideia de que o problema é da criança, e sim envolver a instituição para uma postura ativa na busca das estratégias em parceria com a família e a própria criança. O modo

como as/os profissionais compreendem o processo do acolhimento da demanda é fundamental para a realização de um trabalho em conjunto. Porém, foi possível observar ainda uma culpabilização da família como produtora do fracasso escolar, como pode ser vista na fala abaixo:

*Eu só queria pontuar assim, que quando eu trouxe sempre a família, não é no sentido de culpabilização. Ai eu acho que ai, nem de culpabilização nem de vitimização. Mas por entender que o sofrimento ele é produzido no sistema. E pensar que não tem como você cuidar de uma criança com histórico de isolamento, histórico de agressividade sem entender como é que está o contexto dessa família e pensar estratégias de cuidado mais ampliados. É o que há de mais funcional na criança né? Uma expectativa funcional, a criança que está bem é a que aprende, se ela não está bem ela não vai aprender. **E ela não consegue aprender às vezes porque tem um sofrimento que é produzido dentro desse contexto de família. E a criança é que têm menos defesas, menos estratégias.** (S1)*

É importante destacar que os serviços de saúde e assistência social lidam cotidianamente com um público em situação de vulnerabilidade social, pois este é o foco prioritário dessas políticas. Desse modo, a concepção de que os problemas sociais podem produzir conflitos nas relações familiares não podem ser analisados desconsiderando a desigualdade, que ressoa antes de tudo, num reflexo de um estado onde direitos e cidadania ainda se constituem como ideais. Para incorporar tal análise nesta discussão é importante pensar que nesta mesma sociedade desigual, que viola o direito a uma educação de qualidade, produz também todo tipo de violência que repercute na construção das subjetividades, nas relações pessoais, especialmente familiares. Desse modo, mesmo quando pensamos no sofrimento produzido nas relações familiares, não podemos tomá-lo como causa, mas como consequência de uma rede de tensionamento e exclusão que afeta uma grande massa. Como as/os profissionais citaram ao relatar sobre a dificuldade que as famílias encontram ao lidar com uma postura autoritária e preconceituosa que muitas vezes a escola adota:

*Acho que é mais sério quando a família relata: **'Eu vim porque a escola disse que se meu filho não passasse por um psicólogo***

*ele não poderia ser matriculado! É meio que uma questão condicionante, né? O acompanhamento. (S1)*

*Então a queixa existe mas a demanda nem sempre vai ser genuína, nem sempre vai ser valorizada. Muitas vezes eles vão só por ir, e chegam lá dizendo: **'Eu vim aqui porque a professora mandou e se não vier não entro mais na escola'**. Em que astral essa família chega, com que expectativa ela chega ao serviço? Da mesma forma uma queixa vinda do conselho tutelar, que se forma uma demanda muito assim, frágil, que eles vêm também obrigados a vir: 'O conselho mandou eu vim aqui trazer meu filho'. (S3)*

A concepção que acolhe e busca novas formas de compreender a queixa exige repensar o modo como a escola se organiza diante dos desafios diários na construção de novos olhares sobre a aprendizagem e o comportamento das crianças. As/os entrevistadas/os reconhecem que a Psicologia pode contribuir ou não para repensar as práticas de encaminhamento, o olhar “queixoso”. Mas é necessário repensar o próprio papel da profissão como mola propulsora dessas demandas. É importante estar atenta/o ao lugar que a psicologia ocupa, como podemos analisar a partir das falas elucidadas:

*E como é que a gente oferece isso aos professores né? **Em parceria né? De chegar e dizer que a gente não está lá para responsabilizá-lo ainda mais, para dar mais trabalho para eles, pelo contrário, a gente está lá para estabelecer um debate, um diálogo e entender de que forma está sendo tudo construído. A gente também tem muitas dúvidas, eles têm muitas dúvidas, mas quando a gente se junta, são criados caminhos de possibilidades muito contentes.** (S4)*

*A gente teve uma experiência, a gente percebe uma diferença gritante, entre a demanda, ser solicitado pela escola e de a gente ir lá oferecer (risos). A gente sente essa diferença né? Assim, a gente vai: ah olha viemos falar sobre saúde mental. Percebemos que tem alguns casos aqui, queremos trocar umas ideias com vocês. **Quando a gente vai levar, parece que é muito mais uma coisa assim: 'ah, é mais trabalho que vem pela frente'**.(S2)*

Nessas falas é possível perceber que há espaço possível para a Psicologia, desde que atenta às especificidades que já foram

apontadas na literatura, e que Souza (2009) resume em três importantes eixos:

- a) a importância de pesquisarmos os fenômenos educacionais a partir dos processos que acontecem no interior da escola;
- b) a necessidade de encontrar modelos teórico-metodológicos que superassem a noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar;
- c) o destaque para a necessidade de autonomia do trabalho do psicólogo em relação ao corpo dirigente da instituição escolar. (SOUZA, 2009, p. 180)

Esta perspectiva aponta para a importância de outro lugar para o trabalho da Psicologia, que possa considerar a relação entre professor e aluno como construção diária, mobilizando sentimentos e criando novas possibilidades para o lugar e a representação que ambos ocupam. Este trabalho também deve considerar a escola historicamente construída, cuja complexidade transcende a relação professor-aluno.

Embora haja um olhar ampliado sobre a concepção da queixa escolar e sobre o papel da Psicologia para romper à lógica medicalizante, a prática profissional é atravessada por diversos tensionamentos que se colocam como desafios na tentativa de construir uma atuação ético-tecnicamente fundamentada na análise crítica das demandas, por meio do exame de abordagens que, diante da queixa escolar, possibilite uma atuação que leve em consideração as múltiplas determinações que a compõem. Identificamos que as/os profissionais têm desenvolvido formas de atuar no atendimento à queixa escolar a partir das práticas de matriciamento, visitas à escola, orientação à família e à escola, problematização da queixa e articulação com o território. O matriciamento é uma estratégia prevista na Saúde Mental originado nos anos de 1990, que tem como foco a articulação entre serviços, necessária para a formação de uma rede colaborativa, cujo suporte é realizado por equipe multiprofissional. Tem como foco o cuidado ampliado e a integração entre a saúde básica e saúde mental. (BRASIL, 2011) Conforme citado, as/os entrevistadas/os buscam estabelecer uma atuação que inclui a proposta de matriciamento, como pode ser visto abaixo:

*O matriciamento é o espaço para se trabalhar essas questões. No meu caso não com as escolas, não cheguei às escolas ou ter um programa específico ou projeto específico ou momento específico*

*com as instituições. Mas com a família, com os profissionais de saúde sim, buscando ampliar mesmo esse olhar. O matriciamento em si já vem para produzir isso, para isso. Reconhecer esse processo como um produtor de qualidade de vida e saúde e empoderador das famílias, dos profissionais para lidar com essas situações, situações problema digamos assim, rotuladas como situações problema. Mas com as escolas não tive essa experiência. (S1)*

*A gente, na verdade, na época que eu estava na residência, lá a gente tinha a estratégia de matriciamento. Na verdade assim, como uma escola, era meio que um projeto piloto, e aí tinha encontros periódicos para discutir os casos que a escola identificava uma dificuldade de manejo. E a gente chegou a fazer um fórum com as escolas, mas a gente fez um recorte, na época eu não lembro se as escolas eram por distrito, porque assim, a gente atende né? Salvador inteira. Então é isso é uma dificuldade assim, pensar inclusive um processo de matriciamento. (S3)*

Há uma preocupação de construir o matriciamento, estabelecendo uma relação de parceria com as/os educadoras/es, de forma a não rotular e estigmatizar as/os alunas/os, que é dificultado quando o equipamento tem um território muito grande e apenas uma equipe responsável. A articulação com o território é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento do matriciamento.

Quando não é possível fazer o matriciamento, as/os profissionais tentam fazer visitas à escola como uma forma de acolher a demanda. Esta se diferencia do matriciamento, pois consiste em realizar um diálogo mais pontual, ou seja, um caso do um/uma aluno/a atendido no equipamento. Tal estratégia não estabelece um vínculo maior com a escola, tanto para o acompanhamento de casos, como para discutir outras temáticas presentes da vida diária escolar, como pode ser vista abaixo:

*Tem casos em que a gente acompanha e a escola demanda. A escola está com dificuldade de criar condições para que essa criança e adolescente consiga se desenvolver no ambiente escolar. Então a gente vai à escola e geralmente faz a observação, faz uma conversa com a professora, com a direção, tentando criar estratégias para permanência da criança na escola e de adequação da escola também as necessidades da criança. (S2)*

Nessas visitas, observamos a importância dada pelas/os profissionais em “empoderar” as/os educadores para buscar soluções

para as dificuldades vivenciadas na escola. Isso significa um esforço em não ocupar um lugar de saber que a Psicologia tem historicamente exercido na relação com as/os professoras/es. Para isso, as/os psicólogas/os ressaltaram que a queixa é multifatorial, está diretamente ligada à escola e as políticas educacionais, envolve questões culturais que discriminam e marginalizam as crianças, produz exclusão na e da escola, como pode ser visto na seguinte situação relatada abaixo:

*E eu lembro quando eu conversei pessoalmente, individualmente com a criança, ele falou sobre o estigma dos colegas, porque diziam que ele era mulherzinha. E ele sentia esse incomodo na escola. E essa mãe ela falava até emocionada: 'Poxa, eu luto tanto pelo filho porque eu quero que ele se dê bem nos estudos, ele tenha as oportunidades que eu não tive. A gente estuda em casa e em casa ele aprende, mas não consegue ler na escola. A professora me disse que meu filho não sabe ler. Ele tem livros em casa, ele lê, eu sento com ele e digo: Filho, vamos ler esse texto? Ele lê todinho, com pontuação, perfeitamente, e porque na escola ele não consegue?'. Não sei que fazer, as professoras se queixam. E aí eu tive esse diálogo com o menino e aí ele me falou sobre o preconceito que ele sofria na escola, uma criança, enfim, com um terrível mal-estar. E eu precisei esclarecer isso para a mãe, levar isso para ela, que existia um sofrimento do menino na escola, que o fato dele não está indo bem não era por nenhuma deficiência Ela saiu tranquila pelo fato de saber que não existia uma deficiência intelectual, uma deficiência cognitiva que iria comprometer o aprendizado do filho, não era um 'retardado', enfim, e todas essas palavras que ela usou mesmo, 'será que meu filho está ficando retardado? Está ficando doente?' (S1)*

Observa-se a tentativa de um olhar de cunho mais institucional e voltado para os preconceitos e estigmas que estão presentes nas relações, e que produzem sofrimento para a criança e sua família. Estar sensível e atenta/o às questões de discriminação de gênero, racial, de classe, etc. é uma urgência que a Psicologia tem relegado historicamente ao analisar as relações escolares.

Os resultados apontaram ainda que dentre as estratégias de atuação, a orientação as famílias e professoras/es tem sido um dos recursos mais utilizados, quando existe uma dificuldade em estabelecer um acompanhamento mais sistemático. Isso se deve ao volume de demandas ou ao perfil do equipamento, que, em tese, não tem como foco o trabalho com as queixas escolares. De

acordo com as/os entrevistadas/os essa estratégia pode ser bem utilizada para repensar as exigências sobre as crianças e adolescentes encaminhados, como aparece nesta fala ilustrativa:

*Eu ainda vejo a informação como uma forma muito potente de ajudar assim, famílias de chegar assim e você vê que mudou, ampliou o olhar, já saiu de alguma forma ali inquieta com aquilo Provavelmente ela vai se sentir mais empoderada de questionar o próprio médico se a dosagem se realmente é necessária. Assim como na escola, a gente fazer isso com o professor, junto levar essa informação, ele vai se sentir mais encorajado para lidar com aquela demanda que surge ali, vai pensar duas vezes se pode encaminhar, porque tem a perspectiva da rede é muito... pelo menos na minha vivência é muito difícil, é muito precária. (S3)*

Ainda, em menor escala, buscam atuar em articulação com a comunidade, as/os participantes ressaltam a necessidade de considerar o território, sua cultura e seu contexto, estabelecendo parcerias, não só com a rede de serviços públicos, como pode observado:

*Território, a cultura, o contexto, que já vem de uma perspectiva de um olhar, de um trabalho ampliado. Que saia da instituição, que possa também se articular com a comunidade, não só dos serviços públicos, mas também os comunitários. (S4)*

Assim, pode-se ver que as experiências relatadas buscam problematizar as queixas, compreendendo-as como multifatoriais, sendo necessário envolver uma rede complexa que não se restringe aos atores diretamente envolvidos. No entanto, há muitos desafios para a construção de caminhos potentes, e estes são citados como entraves para o avanço de práticas mais consistentes. Envolve a insatisfação com a formação, vista como deficitária tanto tecnicamente, quanto do ponto de vista teórico-científico, fundamentais para qualificar o exercício profissional, como citado:

*Assim só para gente pensar como se pode dar essa nossa formação desde cedo e como a gente pode depois continuar perpetuando essa prática equivocada, de buscar sempre uma solução, uma resposta e essa busca pode ser muito violenta, reprodutora de muita violência. (S1)*

Nesta direção, tem se defendido a necessidade de uma formação crítica e socialmente comprometida com a superação das injustiças sociais. Para tal, a atuação nas políticas públicas que tem como foco a garantia dos direitos constitucionais, exige um compromisso ainda maior das/os profissionais na defesa dessa política, na qualidade e no acesso da população aos serviços, como formas de preconizar a integralidade e equidade da mesma.

As condições de trabalho foram citadas como um dos grandes limitadores no alcance das políticas públicas, comprometendo tanto o exercício profissional, quanto o combate a desigualdade. As relações de trabalho precarizadas, vulnerabilizam o profissional, seja pelo vínculo, seja por formas mais sutis de coação e controle que são implementadas institucionalmente. Sabe-se que na lógica neoliberal os trabalhadores sofrem com seus direitos rebaixados, há uma legitimidade do descarte do trabalhador, intensificação das jornadas de trabalho e baixa remuneração, conforme traz o relato:

*Além da precarização do serviço, do salário defasado, do vínculo totalmente precário de trabalho né? Que já tirava um pouco do estímulo né? Porque a gente vai trabalhar na perspectiva de um outro lugar, de galgar uma outra coisa, porém tentando fazer bem aquilo que a gente está ali se propondo a fazer né? E os entraves são imensos, imensos assim. Então eu acho que a gente precisa ainda lutar muito pra qualificar, para que os serviços tenham condição de desenvolver o trabalho com a qualidade prevista com base no SUAS, no seu objetivo. Se é um serviço de base territorial? Se o vínculo é precarizado, como é que você vai colocar uma profissional que você sabe que vai retirar daqui a um ano? Daqui a seis meses? (S2)*

A fragilização do vínculo, como foi citada, não compromete somente a vida desse trabalhador, mas a qualidade do serviço ofertado, trazendo graves consequências ao submeter os profissionais às condições impostas pela necessidade do capital e dos seus gestores, pauperizando-os por interesses políticos e econômicos. Desse modo, não é possível pensar numa atuação socialmente comprometida, quando as relações de poder alienam o trabalhador, impõem formas de amordaçamento, sendo incompatível com o próprio sentido da política que é a garantia dos direitos sociais.

Uma das dificuldades que as/os psicólogas/os relataram enfrentar foi à falta ou fragilização da rede. Faltam serviços e profissionais em seu município para onde encaminhar crianças

e adolescentes em casos específicos, resultando no atendimento de casos que não seriam necessariamente para o equipamento onde trabalham. Outra dificuldade enfrentada diz respeito à implementação do próprio serviço e da política, pela inexistência de organização da equipe, precarização do equipamento e falta de condições materiais.

O desafio da construção de práticas que superem a lógica medicalizante esbarra em ganhos secundários que a existência de um diagnóstico traz para a vida de uma população empobrecida. Muitas vezes veem como possibilidade de uma melhoria de renda a presença de um laudo que possibilita o acesso ao recurso disponibilizado pelo Benefício da Prestação Continuada da Lei Orgânica da Assistência Social (BPC/LOAS). O BPC é concedido a pessoas idosas acima de 65 anos ou ao cidadão com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Para requerer o benefício, é necessário ter renda per capita de até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo. Desse modo, acaba-se promovendo uma inclusão perversa, pois como lidar com a desconstrução do diagnóstico uma vez que ele é a garantia do acesso à manutenção de necessidades básicas? Sobre esse dilema, os profissionais entrevistados relatam:

*E aí assim, se eu sou doído, se meu filho tem um problema, então ele vai receber um benefício então ele tem que continuar tendo um problema; consciente ou inconscientemente existe uma auto-rização para que aquele problema permaneça se mantenha, se agrave porque se ele melhorar perde a fonte de renda. É um ganho secundário, assim, perverso. (S1)*

Do mesmo modo, o efeito perverso ressoa na organização escolar, já que a política educacional prevê a redução de alunos em sala de aula nos casos em que há pessoas com necessidades educacionais específicas. A justificativa seria a possibilidade de o professor flexibilizar as atividades e exercer um acompanhamento mais sistemático que demandaria um esforço maior em classes ditas “de inclusão”. Assim como, a presença de uma auxiliar na sala de aula pode contribuir para diminuir a sobrecarga dos professores, que precarizados e desvalorizados, vivenciam as burocracias e a massificação do ensino, levando-o também ao sofrimento, como cita uma das profissionais:

*É porque assim, existe a reclamação: o menino não se comporta, o menino não aprende, tem alguma coisa, tem que ter no laudo, por que assim nós descobrimos também que, numa dessas seções de matriciamento a gente descobriu, porque a gente não sabia que a escola pede um laudo, que **um laudo justifica a presença de um auxiliar dentro da sala e que pode contribuir no processo de aprendizagem se ele tiver necessidades especiais**, se ele tiver um laudo e aí pá, bota um carimbo, bota um rótulo na criança. (S1)*

Essas necessidades específicas prescindem do relatório médico atestando o diagnóstico, e desse modo, o enfrentamento do processo de medicalização requer uma sensibilidade para olhar os impactos que o diagnóstico produz, mas ao mesmo tempo, atuar na garantia da melhoria das condições dessa população afetada pela lógica medicalizante e pela pobreza.

O sentimento de solidão, compartilhado pelos profissionais, de “nadar contracorrente”, em políticas públicas que tem como foco privilegiado pessoas em situação de grande mazela social, em tempos de desmonte dos dispositivos de garantia de direitos, pode encontrar potência e força nas articulações coletivas. A possibilidade de trocas, de construção criativa para o enfrentamento do tecnicismo nos encontros entre os profissionais, demonstrou ser um caminho promissor para compartilhar saberes, experiências, sentimentos e ações. Na pesquisa, o grupo relatou a possibilidade de refletir sobre sua prática, ressignificando às experiências vivenciadas, possibilitando perceber os potenciais de criação e transformação que carregam no seu fazer.

## Conclusões

Diante do que foi exposto, embora as políticas de saúde mental e de assistência social tenham avançado na garantia de direitos, nota-se a falta de investimento, infraestrutura, e problemas com a organização das equipes que têm impactado de forma proeminente a atuação dessas/es profissionais. A diversidade e complexidade das demandas que chegam aos equipamentos, que têm como foco um público em situação de grande vulnerabilidade, dificulta uma atenção especializada sobre a queixa escolar, embora ao lidar com

a infância e adolescência, a escolarização constitui-se como um aspecto fundamental a ser trabalhado. Apesar desses serviços não serem voltados para o atendimento das queixas escolares, elas têm comparecido no dia a dia dessas/es profissionais.

Através do grupo, conseguimos perceber que essas/es profissionais têm buscado estratégias para atender a queixa escolar, considerando o papel da escola em sua produção. Uma das principais formas de atuação têm sido o acolhimento e a orientação dessas queixas, visando problematizar o olhar dos atores envolvidos. Geralmente, o foco de atendimento ainda tem sido as crianças e suas famílias, pois são elas/es que comparecem ao serviço. Há ainda uma dificuldade em estabelecer um contato sistematizado com a escola, seja por causa da finalidade da política ou por falta de recursos. Foi possível perceber ainda nesses processos de atendimento e entendimento da queixa escolar, que as concepções ainda carregam contradições sobre a produção do fracasso escolar. Em alguns momentos, notamos que o olhar enviesou-se para as famílias, a escola pareceu estar em segundo plano. Isso se aproxima da concepção tradicional sobre a queixa escolar, já discutida anteriormente.

Podemos concluir nesse estudo a importância de refletir sobre a própria prática e o compartilhamento de saberes e experiências entre os profissionais na construção de estratégias para qualificar a atuação frente aos desafios enfrentados. Dentre as estratégias utilizadas, que podem ser potencializadas na desconstrução das queixas escolares que chegam aos serviços, o acolhimento pode ser pensado de forma crítica, levando em consideração os determinantes históricos, políticos, sociais, institucionais e pedagógicos. Dessa forma, nota-se a importância de conceber a queixa escolar e analisá-la desde a formação em Psicologia, visto que, em alguma medida, esses elementos farão parte da prática das/os psicólogas/os que atuam com infância e adolescência. Sugere-se como indicativo de pesquisa, compreender na perspectiva daquelas/es que vivenciam as dificuldades no processo de escolarização, o encaminhamento e atendimento nos serviços de saúde e assistência social.

## Practices and Conceptions of psychologists in public services of Health and Social Assistance in Bahia to the school complaint

**Abstract:** The present article has the goal to analyze the conceptions and practices of psychology professionals who work in the public services in the Health area and Social Assistance that receives educational demands. As a result of this aspiration group interviews were conducted in which five professionals who have been working in **Centers for Psycho-social Attention, Assistance Reference Centres and Specialised Social Assistance Reference Centres** in Bahia. The analysis indicates that the professionals have been searching the understanding of the school complaint in a way to overcome the medicalizing approach related to these demands in order to expand the articulation with the schools such as the family and the community. The strengthening of the Public Politics in the sense of social rights' assurance have been hampered by the precariousness of public services and by the working conditions of the professionals as well as the own historical and ideological construction of the school failure.

**Keywords:** Health. Social Assistance. School Complaint.

## Referências

BASTOS, Antônio Virgílio; GONDIM, Sônia Maria Guedes. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BEATO, Mônica Soares da Fonseca et. al. A psicologia e o trabalho no CRAS. Conselho Regional de Psicologia (CRP-MG), Belo Horizonte, 2011. p. 1-112. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/a-psicologia-e-o-trabalho-no-cras-55cac24aea88f.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social (PNAS)*. Brasília: MDS\SNAS, 2004.

BRASIL. Portaria GM nº 336, de 19 de Fevereiro de 2002. Define e estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros de Atenção Psicossocial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 fev. 2002.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. PNAS/2004. 2004. Brasília, DF: MDS. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/NormaMuniz/politica-nacional-de-assistencia-social-2013-pnas-2004-e-norma-operacional-basica-de-servico-social-2013-nobsuas>>. Acesso em: 9 out. 2016

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15\\_anos\\_Caracas.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portal da Saúde. Política Nacional de Saúde Mental. Brasília, DF, 2011. Disponível em: < [http://portal.saude.gov.br/portal/saude/area.cfm?id\\_area=925](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/area.cfm?id_area=925) >. Acesso em: 01 nov. 2016.

CARVALHO, Denis Barros de; YAMAMOTO, Oswaldo H. Psicologia e políticas públicas de saúde: anotações para uma análise da experiência Brasileira. *Psicologia para América Latina*, México, n. 0, ago. 2002. Disponível em < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2002000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2002000100002&lng=pt&nrm=iso) >. Acesso em: 22 ago. 2017.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. 2. ed. rev. São Paulo, 2013.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Carta do IV Seminário Internacional a Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos. Salvador, 2015. Disponível em: < <http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacaomedicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/> >. Acesso em: 2 dez. 2016.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 29, n. 4, p. 718-737, fev. 2009. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em: 30 set. 2016.

OLIVEIRA, Katya Luciane et al. The ten-year Scientific production of School and Educational journal (1996/2005). *Psicologia escolar e educacional*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 283-292, dez. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572006000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 set. 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia-USP*, São Paulo, v. 3, n 1-2, p. 107-121, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, dec. 2003. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722003000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200003&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em: 22 ago. 2017.

SOUZA, Marilene Proença. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan./jun., 2009.

SOUZA, Marilene Proença. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. X, n. 18, p. 82-107, 2005.

SOUZA, Marilene Proença. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 19-37.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SILVA, Silvia Maria Cintra da; YAMAMOTO, Katia. Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios. Uberlândia: EDUFU, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Editora Polis, 1980.

VASCONCELOS, Eduardo. Mundos paralelos, até quando?: Os psicólogos e o campo da saúde mental pública no Brasil nas duas últimas décadas. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 0, p.108-134, 2004. Disponível em: <<http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/22>>. Acesso em: 09 out. 2016.

VIÉGAS, Lygia de Souza. A atuação do psicólogo na rede pública de educação da Bahia. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello; SILVA, Silvia Maria Cintra; YAMAMOTO, Katia. (Org.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014.

YAMAMOTO, Katia. Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello; SILVA, Silvia Maria Cintra; YAMAMOTO, Katia. (Org.). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014.

YAMAMOTO, Oswaldo. Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 30-37, 2007.

---

Submetido em 16/03/2017 | Aceito em 24/09/2017

# A pensar uma proposta pedagógica na escola: crianças e o protagonismo infantil

**Resumo:** Construiu-se este artigo a partir da discussão sobre o protagonismo infantil em uma escola pública, cuja proposta pedagógica intensificou-se a partir do desafio lançado aos seus professores. A investigação tomou por cenário uma Escola Municipal de Educação Infantil, do Vale do Taquari/RS/Brasil, e analisou uma proposta de ensino que tem como base potencializadora, a valorização do protagonismo infantil. Metodologicamente, teceu-se de uma concepção qualitativa, de tipo etnográfica, que se produziu pela observação participante. Aproximamo-nos de crianças na faixa etária de quatro a cinco anos de idade e mostramos a voz de cinco professoras, que responderam sobre suas práticas e a elaboração do planejamento diário, relatando o surgimento do projeto sobre o protagonismo infantil, o ensino e as contribuições da proposta na aprendizagem das crianças. Foi possível constatar neste estudo que o propósito da metodologia dessa Instituição voltada ao enfoque emergente é priorizar a criança como protagonista de sua aprendizagem, proporcionando atividades, projetos, brincadeiras, voltadas ao seu interesse e necessidades frente aos diferentes contextos em que vivem. Os professores, pais, crianças e comunidade escolar, visam, dentro do possível, discutir e analisar minuciosamente a pedagogia oferecida pela Escola, para assim melhor atender a demanda que se apresenta e projetar a educação na qual acreditam.

**Palavras chaves:** Protagonismo infantil. Planejamento didático-pedagógico. Espaços na Educação Infantil. Docência na Educação Infantil.

**Carine Rozane Steffens**

Universidade do Vale do Taquari  
(Univates)  
carinesteffens@gmail.com

**Tania Micheline Miorando**

Universidade do Vale do Taquari  
(Univates)  
tmiorando@gmail.com

## Abrindo as portas da escola

A criança se constitui através de sua interação e relação estabelecida pelos diferentes grupos em seu meio social. Ao ingressar na Educação Infantil, além do contato com a família, a criança conhecerá e irá se relacionar com um universo social farto de interações que a levará a ampliar seus conhecimentos a respeito de si e dos outros. Este artigo discute tais relações e põe-se a apresentar o Protagonismo Infantil em uma Escola de Educação Infantil, que se preocupa em priorizar os espaços para uma educação na qual os envolvidos acreditam e trabalham por ela.

A Educação Básica oferecida em creches e pré-escolas, não somente no Brasil, mas na América Latina, ganhou espaço dado ao alto índice de crescimento da urbanização nas cidades. Daí emergiu a necessidade da mulher também intervir no mercado de trabalho, a fim de auxiliar nos suprimentos das despesas familiares (ABRAMOWICZ, 2003) – o que também provocou uma grande preocupação em relação ao cuidado e educação de seus filhos, pois, muitas vezes, não havia com quem deixá-los durante

o período que não estivesse com eles. A partir daí, começa-se a pensar em Escolas de Educação Infantil e um currículo próprio para o atendimento das crianças, desde sua primeira infância.

No início da institucionalização, as Escolas tinham uma visão assistencialista e de custódia. Porém, a partir de 1990, no Brasil, as creches começaram a ser reconhecidas como um espaço onde se buscava priorizar tanto o cuidar, quanto o educar. As Escolas envolvidas com a educação na primeira infância começaram a conquistar os seus valores, tornando-se ambientes que, além de prezar pelo bem-estar da criança, passaram a adotar uma educação pedagógica voltada ao desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes do indivíduo. (KUHLMANN, 1998)

O propósito que se instituía com este novo olhar para a educação de crianças ia além do cuidar ou de manter a criança sob o olhar de um adulto. Traçava-se o esboço de propostas pedagógicas voltadas para uma educação em que a criança passasse a ser mais acreditada em seus conhecimentos. Através da vivência proporcionada em tempos e horários que estava na escola, enriquecia-se por ter oportunidades de ensaiar-se em experiências criativas, lúdicas e acompanhadas, durante o tempo de convívio entre os professores e os colegas.

Esses anos experimentais instigaram a formação de professores que se voltavam a conhecer mais sobre a infância e suas potencialidades. A Educação Infantil, com os professores que escolhiam atuar sua docência com as crianças pequenas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DC-NEI (BRASIL, 2010, p. 7), “[...] vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”. Nota-se que um olhar mais atento surge no campo da Educação Infantil para melhor atender a demanda de crianças que chegam às escolas.

Dos movimentos primevos na Educação Infantil, passadas algumas décadas, entramos em tempos com novas concepções: a criança é reconhecida como um ser histórico e dotado de direitos. Por meio disso, acredita-se que as Propostas Pedagógicas da Educação Infantil devam ser focadas nas crianças, assim como sugerem as DCNEI. (BRASIL, 2010, p. 18) As Escolas passam a garantir a função sociopolítica e pedagógica (BRASIL, 2010), respeitando a autonomia das crianças, suas diferentes culturas, identidades e singularidades, proporcionando a liberdade de expressão e o

reforço à criatividade através da ludicidade em suas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A Escola também é espaço de segurança, garantindo o direito “[...] à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (BRASIL, 2010, p. 19) O professor que a recebe prepara-se para acolhê-la e dedica seu tempo a uma convivência que sai a descobrir como tornar potente as sugestões imaginativas que as crianças trazem de um mundo ainda mais fantástico.

A DCNEI (BRASIL, 2010) e as teorias educacionais sugerem às Escolas de Educação Infantil tornarem-se um ambiente próprio no qual as crianças possam criar vínculos, construir laços de amizade e confiança nas relações com as pessoas com quem convivem diariamente. Passa a ser pauta dos planejamentos e estudos pedagógicos dos professores atividades que se ocupam em potencializar aprendizagens em tempos e espaços lúdicos na Escola. É preciso oferecer às crianças um espaço que seja adequado, cuidado esteticamente para o olhar infantil ao mesmo tempo que oportunize diferentes experiências que correspondam às suas principais necessidades e desejos, garantindo assim, um crescimento saudável.

A seguir, passamos a mostrar a experiência a que fomos oportunizadas a discutir e apresentar neste estudo. Falamos da proposta desta investigação a fim de nos aproximarmos e ampliarmos o foco sobre como as professoras organizam as atividades voltadas ao desafiante compromisso apontado nas Diretrizes, acima citadas: práticas pedagógicas que visam à autonomia da criança e da Escola nos seus fazeres docentes.

## Definindo a caminhada

A proposta metodológica desta investigação está traçada pelos padrões qualitativos em pesquisa, que, na Educação tem marcado um campo importante nos estudos. A pesquisa qualitativa sobressai-se nas investigações realizadas no campo educacional, pois tornam acessíveis variáveis que evidenciam aspectos importantes da investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2013): nossas inquietações e questionamentos puderam ser confrontados ao repertório de saberes que trazemos, abertos a conhecer outros contextos educacionais. A abordagem dos estudos foi investida pelas orientações da Etnografia, ao ver-se em um campo investigativo, cujo objetivo

estava em focar o estudo no comportamento das pessoas, sua cultura no tempo e num determinado espaço físico. (ANDRÉ, 1994)

A observação participante (ANGROSINO, 2009), como uma das possibilidades para o levantamento de informações para os estudos etnográficos, levou-nos a utilizar diversas técnicas de aproximação ao grupo da comunidade escolar e a dispor de diferentes fontes: das observações emergiram anotações e descrições dos fatos, das falas, expressões e a interação com cinco professores que se disponibilizaram a conversar e responder a questionamentos, diretamente ligados à proposta de ensino vigente na Escola. As anotações foram sendo registradas em diário de campo para que, reunidas as informações em seu conjunto, pudessem se abrir em uma análise rica para as discussões.

O tema desta investigação surgiu de problematizações levantadas em aulas do curso de Pedagogia, do Centro Universitário Universidade do Vale do Taquari (Univates) – Lajeado/RS, que pautam o desafio de pensar sobre as práticas educativas relacionadas ao processo de inclusão e possibilidades de apoio e recursos educativos que atendam às necessidades singulares dos alunos da Educação Infantil e anos iniciais. Entre as muitas disciplinas do curso, compreendemos que é na sua totalidade que ampliamos nossa compreensão sobre os contextos escolares e as demandas que apresentam. Assim, os estudantes em formação inicial para a docência saem a buscar na Escola seus temas de investigação a fim de problematizar o que leem e discutem, frente ao que se tem presente nas Escolas em seus municípios de origem.

Instigadas a buscar possibilidades diferentes das já conhecidas, as leituras indicadas (dentre elas, GRAVATÁ, 2013) e os documentários assistidos (*Quando sinto que já sei*, 2014; *Sementes do nosso quintal*, 2014), nos levaram a investigar questões que mostrassem diferentes propostas de pedagogias que se evidenciassem àquelas tanto já citadas: o Protagonismo Infantil. Encontramos uma Escola, cuja proposta metodológica se dedica a centrar na criança a participação no planejamento pedagógico diário. Por isso, dedicamos nosso estudo a analisar as práticas realizadas nessa Escola de Educação Infantil, da Rede Municipal, do Vale do Taquari/RS/Brasil.

Já sabíamos que a Escola, ao optar seguir uma proposta que tivesse em sua base potencializadora a valorização do protagonismo infantil, estava provocando em seus professores deslocamentos

teóricos (DIAS, 2011), que se refletiam no planejamento didático de suas aulas. Pelo consentimento da equipe diretiva, tivemos acesso à leitura das documentações internas da escola: o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Norteador, que foram muito importantes para compreender o discurso no qual se inseria a comunidade escolar e a educação esperada por todos.

Apesar de haver uma gama de autores principalmente no campo da Sociologia e da Antropologia da Infância que abordam e discutem em suas obras sobre o Protagonismo Infantil, o enriquecimento das informações trazidas para o estudo aportou-se em referenciais utilizados para o embasamento teórico sobre o Protagonismo Infantil, dando ênfase à abordagem das Escolas Municipais de Reggio Emilia/Itália, por elas serem fontes de inspiração da prática pedagógica e apresentarem características muito semelhantes a da instituição de ensino escolhida para esta análise. Além da discussão do Protagonismo Infantil, destacamos alguns referenciais que problematizam a Formação de Professores e Políticas Públicas, relacionadas à Educação Infantil.

Os professores mencionaram principalmente sobre a proposta metodológica da Escola, relacionados com os planejamentos diários, realizados com crianças de faixa etária entre quatro e cinco anos de idade. As informações obtidas ganharam forma de categorias de análise e serão apresentadas no decorrer do artigo, garantindo assim, maior visibilidade ao tema abordado neste trabalho. Passamos a conhecê-las.

## Os espaços da escola

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que foi escolhida para analisar a proposta pedagógica, situa-se no Vale do Taquari/RS/Brasil. Esta EMEI foi escolhida por ter uma proposta pedagógica diferente das demais Escolas de Educação Infantil desse Vale. A EMEI tem como sua base potencializadora o Protagonismo Infantil. A instituição foi fundada em 2004 e está localizada em uma área urbana do município. Atualmente suporta uma demanda de cinquenta e três crianças, que variam entre quatro a seis anos de idade. A maioria das crianças são filhas de agricultores, pecuaristas (de pequeno porte), suinocultores e calçadistas.

As crianças estão em quatro turmas, conforme a sua idade. O atendimento é realizado de segunda a sexta-feira, em horário

integral e parcial. Quanto ao quadro dos profissionais atuantes na Escola, é formado por quinze professores da Educação Infantil, sendo estes efetivos, contratados ou estagiários, com formação inicial no Curso Normal, graduandos ou graduados em Pedagogia. Além destes, a Escola conta com uma equipe de apoio composta por profissionais multidisciplinares: psicopedagoga, psicóloga, fonoaudióloga, nutricionista e dentista.

Apesar da Escola ser mantida pelo município, ainda conta com uma Associação de Pais e Mestres – APM, que tem como objetivo prioritário a integração entre a família, a escola e a comunidade. Sua função é contribuir mensalmente com a gestão da EMEI, a suprir pequenas despesas que são destinadas a passeios e presentes dados às crianças nas datas comemorativas. Além da APM, a instituição conta com o apoio do Conselho Escolar eleito pelos pares, dos diferentes segmentos. Este Conselho é “um órgão de representatividade democrática que visa acompanhar, aconselhar e auxiliar a tomada de decisões da equipe diretiva da escola” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 9), dando a conhecer a intenção comunitária que há na gestão da Escola.

Ao ler o Regimento Escolar (2001), o Projeto Político Pedagógico (2015) e o Projeto Norteador (2015) da referida escola – cujo nome ficará em sigilo –, pudemos perceber que nestes documentos constam diretrizes sobre a organização da escola que visa oferecer condições adequadas que promovam o bem-estar das crianças, o seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, que ampliam suas experiências, bem como tentam estimulá-las no processo de conhecimento humano, da natureza e da sociedade, por meio do lúdico.

Essas propostas/atividades, já orientadas nos documentos escolares, têm como base interações e brincadeiras proporcionadas pelas professoras, em conjunto com as crianças, através da elaboração de planejamentos pelo Enfoque Emergente, que se traduz em pautar as situações de aprendizagem, conforme emergem, no convívio do professor com as crianças, entre as crianças, na/entre a comunidade escolar. A partir do olhar cuidado e de uma escuta sensível (BARBIER, 2004) se pode vir a conhecer as necessidades e os interesses que os pequenos têm frente aos diferentes contextos que os rodeiam.

As crianças nos dão informações de várias maneiras diferentes. É importante garantir modos eficazes de apoiar as crian-

ças a comunicar seus pontos de vista e para nós, aprender as muitas maneiras diferentes de as “escutar”. Isto significa ouvir ativamente e observar as reações e respostas das crianças. Significa considerar a ação apropriada visível, que pode ser registrada, compartilhada, discutida e examinada com outras pessoas. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23)

Tanto os Projetos, quanto a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar e os Planos de Estudos são elaborados de forma participativa pelos diferentes segmentos escolares (pais dos alunos, professores, direção, coordenação pedagógica, funcionários e comunidade escolar), sempre em tempo para serem repensados quando suas escritas destoarem das propostas trazidas para a Escola. Essa foi uma informação da Equipe Diretiva ao alcançar os documentos para a leitura e estudo.

É importante destacar que a elaboração destes documentos, procura sempre definir o que a Escola visa “com” as crianças e não “para” as crianças desde seu ingresso na Educação Infantil até sua transição para o Ensino Fundamental. Tais documentos citados levam em consideração a abordagem educacional de Reggio Emilia, a qual tem por princípio o Protagonismo Infantil, a escuta e a autonomia. Estes estudos também prezam pelo eixo das interações e brincadeiras, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A avaliação/acompanhamento das aprendizagens das crianças é semestral e feita através de parecer descritivo, informando aos pais o desenvolvimento global do seu filho(a). O parecer escrito tem como propósito narrar as experiências das crianças e as formas como se dão os processos infantis, enquanto estão experienciando novas aprendizagens. Para tanto, salienta o Projeto Político Pedagógico (2015, p. 11) que “cabe ao profissional da Educação Infantil desenvolver a escuta e necessita estar atento a tudo o que acontece no espaço escolar”.

O processo de avaliação é acompanhado por uma documentação sistemática onde as professoras realizam o registro das atividades/brincadeiras composta através de fotografias e relatos diários, feitos em seus cadernos de planejamento, pois são fundamentais para a constituição do portfólio das crianças. Para que se contemple uma observação rica do cotidiano infantil é importante que o professor disponibilize-se a perceber as necessidades das crianças, conforme seu crescimento, para ser falado a todos,

principalmente aos pais, que entregam um tempo de crescimento de seus filhos à Escola, por necessidade de estarem distante, em seus empregos.

## O protagonismo infantil

A Escola investigada se embasa para a elaboração e construção do seu planejamento diário a partir da concepção do Protagonismo Infantil. Esta inspiração vem dos estudos sobre o Enfoque Emergente, que é oriundo de uma perspectiva pedagógica surgida nas Escolas Municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia, situada ao norte da Itália. Estas Escolas, que são referência em educação de crianças entre 0 a 6 anos de idade, são reconhecidas como as melhores Escolas de Educação Infantil no mundo, assim divulgado pela revista americana Newsweek, no ano de 1999 (EDWARDS, 1999).

Na Escola investigada ainda é recente a adaptação à abordagem do Protagonismo Infantil. Entretanto, a ideia de investir nos estudos e incluir esta proposta, tomou força quando foi oportunizada a edificação da Escola, após o município ser beneficiado com verbas para sua construção, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Programa da ProInfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Este é um programa federal, de assistência financeira, que beneficia municípios para a construção de creches e pré-escolas e auxilia com equipamentos e mobiliário, promovendo o acesso à educação em Escolas públicas de Educação Infantil.

Após os primeiros estudos, que se dirigiam a eleger esta perspectiva pedagógica para a nova Escola, realizada a sua inauguração e início do seu funcionamento, com as outras duas Escolas de Educação Infantil do município e a Secretaria de Educação, deu-se início aos Ciclos Formativos do ProInfância. Muitos destes encontros de formação ocorreram na cidade de Santa Maria/RS, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e foram a base fundadora para o desafio a ser empreendido. A formação dos professores é uma parte muito importante nesse processo, uma vez que, para deixarem espaços de Protagonismo às crianças, se faz imprescindível que o professor sinta-se seguro de suas funções nos espaços pedagógicos. (DIAS, 2012)

Os encontros para estas formações visavam ao assessoramento técnico e pedagógico às redes de ensino na implementação do ProInfância aos municípios da região central, norte e noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Em muitos dos encontros proporcionados se realizaram estudos e acompanhamentos a projetos e atividades de Escolas de Educação Infantil, do Rio Grande do Sul. O objetivo era conhecer as práticas que já estavam sendo trabalhadas com a proposta do protagonismo infantil, pois acreditavam que esta, além de ser inovadora, auxiliaria a suprir as necessidades e desejos das crianças, garantindo-lhes uma aprendizagem mais significativa.

Para que fosse possível a implementação deste programa inovador nas Escolas, “[...] foi preciso muita reflexão e estudos, juntamente com a comunidade escolar do município[...]”, afirma a primeira professora investigada nesta análise. Pois, pensar em mudanças para o ensino não é uma tarefa fácil, necessita de muita dedicação e empenho, não só da instituição, mas também do apoio das famílias, que junto com a Escola almejam o melhor para seus filhos.

Mensalmente, através das reuniões pedagógicas dos professores, muito se discutia sobre a proposta. Estudo este que, segundo relatos da segunda professora investigada,

*[...] faz dois anos apenas que a escola implementou; então ele é muito recente. Procuramos sempre discuti-lo nas reuniões pedagógicas, com o propósito de revermos as questões sistematizadas que antes eram trabalhadas, e de que forma almejamos daqui para frente, através da busca por estratégias, que venham ao encontro das necessidades dos nossos alunos. (PROFESSORA 2)*

Apesar da proposta ser recente para a instituição, percebemos que esta foi muito bem aceita pela comunidade escolar. E na medida do possível, busca problematizá-la e pensá-la, como forma de avaliar o trabalho proposto. No início, comenta a diretora, a ideia de inovar a prática pareceu um tanto quanto assustadora para todos os profissionais da rede da Educação Infantil, pois estavam acostumados a trabalhar com as crianças de forma mais sistematizada, e parte dos profissionais ficavam se questionando se esta inovação poderia ou não dar certo (Diário de Campo).

Em mais anotações no Diário de Campo, seguem os apontamentos das conversas, com as professoras na escola, que levaram a perceber que: o passar dos dias proporcionaram um distancia-

mento e tempo para se pensar sobre as práticas que aconteciam com as crianças e os professores foram encorajados a olhar para o projeto a partir de considerações desafiadoras para uma prática possível. Após analisar e muito discutir sobre os planejamentos que começavam a ser traçados a partir de outras concepções teóricas, perceberam que esta poderia ser sim, relevante para a Escola e principalmente para as crianças. Já para os pais, estas mudanças não foram tão assustadoras assim, pois muitos já estimulavam a autonomia de seus filhos, com sua pouca idade, em casa, a ensiná-los a tomarem banho e a trocarem suas roupas, sozinhos.

A mudança de proposta aconteceu e está se concretizando de forma minuciosa na EMEI, assim como foi em Reggio Emilia. Lá, a proposta surgiu após a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1960, e também levou algum tempo para firmar-se até apresentar os resultados que os professores e pais acreditavam ser possível. A persistência é outro fator importante nesse processo: são novas aprendizagens e precisam de seu tempo para se mostrarem produtivas.

É nítido que ambas as Escolas possuem algo em comum: primeiro, por serem escolas públicas, e segundo, por buscarem forças e inspirações de trabalho juntamente com a comunidade escolar, crianças e seus familiares. Este elo que se cria com a Escola e a família das crianças, se torna uma espécie de ferramenta que viabiliza melhorar o ensino e o aprendizado nas Escolas, procurando, deste modo, proporcionar uma aprendizagem mais significativa para as crianças, através de uma pedagogia inovadora, inspirada no Protagonismo Infantil.

Esta proposta, de Reggio Emilia, engloba tanto o contexto no qual as crianças estão inseridas, quanto o espaço a ser pensado e planejado: envolve de modo geral os adultos que as rodeiam, respeitando-as, assim como seus interesses, em busca de uma perspectiva de trabalho nomeada *progettazione*. Entende-se por *progettazione* um planejamento flexível que é realizado pelos professores, a partir do que eles acreditam ser contribuinte para o crescimento das crianças, quando a aprendizagem, a partir de observações diárias realizadas frente ao interesse e necessidade das crianças (GANDINI; EDWARDS, 2002), evidencia-se ao se investir como orientação para as práticas em sala de aula.

Esta proposta de ensino é constituída por 12 princípios, que são eles: o protagonismo infantil, a criança como possuidora de cem linguagens, o próprio *progettazione*, a escuta, a participação, a aprendizagem como processo subjetivo e grupal; a investigação, a documentação, a organização, o ambiente, espaço e relação, a formação profissional e a avaliação. (SILVA, 2011) Princípios esses que, somados, contribuem para a excelência da proposta das Escolas de Reggio Emilia, na Itália.

O protagonismo infantil, que conseqüentemente se torna um destacado princípio das práticas pedagógicas de Reggio Emilia, é definida por Horn (2004, p. 33), como “[...] uma proposta pedagógica que visou a descentração da figura do adulto na prática cotidiana, o que possibilitou mais autonomia por parte das crianças”. Rinaldi (2012, p. 152) fala que esta é a forma que a criança é “capaz de associar e desassociar realidades possíveis, de elaborar metáforas e paradoxos criativos, de construir os próprios símbolos e códigos, enquanto aprende a decodificar os símbolos e códigos estabelecidos”.

Pode-se dizer que o protagonismo infantil é uma concepção de infância, que apresenta a criança como um ser potente, capaz de criar formas e de se relacionar com o mundo a sua volta. É conceber a criança como ser que possui direitos e valores próprios e, com autonomia, participa do seu processo de ensino e aprendizagem. A terceira professora entrevistada traz sua compreensão do que seja o protagonismo infantil, depois dos estudos de formação:

*Protagonismo Infantil é a criança, juntamente com a professora, colaborar e auxiliar na elaboração e execução de atividades/ brincadeiras, que são proporcionadas no decorrer das aulas, que visam saciar a curiosidade, anseios e necessidades dos alunos, frente aos conteúdos diversos, em busca de estratégias e planos que possam saná-las. (PROFESSORA 3)*

A professora ainda se vê muito preocupada em “saciar a curiosidade” por meio de seu planejamento didático, ao encontrar “estratégias e planos que possam saná-las”. Mais que isso, é deixar em aberto e provocar ainda mais curiosidades para que as próprias crianças saiam em busca de suas estratégias de aprendizagem. Que o planejamento seja conjunto entre professores e crianças, a professora está muito certa!

Considerar uma criança Protagonista em sala de aula é permitir que ela se torne ativa, é respeitar as suas limitações e expressões, que são apresentadas através de suas infinitas linguagens simbólicas. É lhe dar voz e vez. Como já nos disse Malaguzzi (1999, p. 5), a criança

[...] tem cem linguagens em mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar de brincar e de falar. Cem, sempre cem maneiras de ouvir, de surpreender, de amar. Cem alegrias para cantar e perceber. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem Cem linguagens (e mais cem, cem, cem) [...].

A passagem citada alerta para o potencial que a criança possui em seu espaço na escola e em sua vida social. A criança utiliza-se de suas “Cem Linguagens” para mostrar o que ela deseja e sente sobre algo, tanto sobre o espaço quanto em relação às pessoas que estão com ela. Para que a criança consiga se expressar é preciso que ela se sinta livre e inspirada. Por isso, cabe ao adulto proporcionar um ambiente adequado para que ela possa interagir e se manifestar, apresentando suas (infinitas) linguagens.

A aprendizagem é um processo extenso, no qual a criança passa por determinados momentos de experimentações, expressividade e criatividade. (RINALDI, 2012) Os professores são vistos como fios para uma trama: capazes de construir e constituir os entrelaçamentos e conexões da rede de relacionamentos entre ele e as crianças. É importante que o educador valorize o potencial e o poder que as crianças têm e propicie a confiança, para se expressarem e manifestarem seus desejos e anseios, proporcionando atividades/brincadeiras que despertem sua curiosidade e anseios frente aos diferentes assuntos e necessidades provenientes do seu cotidiano.

Um dos instrumentos utilizados em Reggio Emilia para perceber os interesses ou dificuldades demonstradas pelas crianças é detectado através da escuta, que segundo Rinaldi (2012, p.124), é definido como uma “metáfora da disponibilidade, da sensibilidade para escutar e ser escutado; escuta não só da audição, mas com todos os sentidos: visão, tato, olfato, paladar, orientação”. Esta forma de escuta é importante na Educação Infantil porque nem sempre as crianças relatam sobre seus interesses e necessidades,

mas demonstram através de suas expressões faciais, corporais, sons ou até mesmo através do seu próprio silêncio.

Saber interpretar os interesses e necessidades das crianças não é uma tarefa fácil, pois exige do professor atenção e um envolvimento muito grande, a fim de compreender os possíveis enfoques dados pelas crianças. A escuta se torna uma ferramenta eficaz ao professor que a utiliza como uma estratégia de ensino para alinhar as hipóteses apresentadas pelas crianças e com as estratégias que ambos constroem. A “escuta pode ser um caminho para tentar compreender o contexto, sem fazer julgamentos a respeito dos interesses demonstrados pelas crianças”. (SCHNEIDER, 2015, p. 71)

A escuta é um dos principais elementos utilizados pelas professoras da escola analisada – assim sugere o Projeto Político Pedagógico da instituição. Os professores acreditam que esta seja uma das atitudes eficazes na educação das crianças e colabora para melhor perceber as necessidades e interesses da turma, frente aos assuntos trazidos pelas crianças. *“Escutando, investigando e documentando com as crianças, é uma forma de elaborar um projeto capaz de respeitar o protagonismo infantil apresentado por elas”*, enfatiza a quinta professora entrevistada.

É a partir desta escuta e registro, que as educadoras realizam diariamente, que elas deixam espaço para a criação: suas e das crianças. Estes são espaços nos quais emergem inúmeras estratégias de ensino, promotoras do protagonismo infantil: institui-se um espaço que oportuniza o *“diálogo aberto com as crianças e a professora durante as atividades lúdicas”*, afirma a quarta professora entrevistada. É através destes momentos menos rígidos de regras que as professoras colhem informações precisas para as suas práticas pedagógicas diárias.

As crianças sentem-se mais provocadas a se expressarem e apresentarem suas necessidades e interesses quando o ambiente no qual elas se encontram se tornam instigantes, convidando-as a entrar para viagens por elas imaginadas. O professor, então, é convidado também a contracenar em um mundo infantil, mas não infantilizado, pois está rico de argumentos pensados pelas crianças e acreditado pelos adultos. (COHN, 2005)

Em Reggio Emilia há uma conexão particular entre o tempo e o espaço e que funciona muito bem: as necessidades e ritmos das crianças moldam os arranjos dos espaços e o ambiente.

(EDWARDS, 1999) Também o tempo disponibilizado abre-se a permitir que as crianças o explorem e o delineiem conforme seus ritmos. O espaço no qual as crianças se encontram é cuidado e flexível para mudanças porque se acredita que este seja o mote para aprendizagens significativamente lúdicas.

O ambiente escolar pode ser um espaço físico que estabelece afetos e relações interpessoais através da interação do professor com a criança. (FORNEIRO, 1998) Esse processo transmite sensações, evocam recordações, passando um ar de segurança, através dos odores, de suas formas, das cores e dos sons, que englobam a instituição. (HORN, 2004) O que a Escola pretende é tornar-se um estimulante espaço de aprendizagem, pelo acolhimento e organização que oferece.

Entretanto, com o intuito de favorecer o protagonismo infantil, não é suficiente um espaço de brincar (SCHNEIDER, 2015), mas todos são espaços potentes de ludicidade para a criança. A participação do professor que se mostra disponível em fazer aproximações, respeitando o pensamento de uma inteligência infantil é muito significativa. O fazer docente e a historicidade da turma se constituem pelas urdiduras entrelaçadas diariamente pelos bons encontros (ESPINOSA, 1992) que passam acontecer diariamente.

A Escola investigada também acredita que os espaços são fundamentais e construtores de conhecimentos significativos para as crianças. Apesar dos espaços do prédio da instituição não serem muito amplos, são organizados com muito cuidado e dedicação pelas educadoras que os planejam juntamente com as crianças. Semestralmente são confeccionados diferentes cantos interativos nas salas de aulas, que possibilitam, diariamente, as crianças brincarem e interagirem com seus colegas e professoras. Este cuidado tem-se a fim de que o aprendizado aconteça em meio à ludicidade e às experiências promovidas pelo convívio entre todos nesse espaço.

Não só o ambiente, mas a relação entre os professores, a família e a escola são componentes que fortalecem o processo educativo da criança, afirma Malaguzzi (1999). Expressar-se e acolher as expressões de todos mostra condições favoráveis a se experimentar em questionamentos, inquietações, críticas e sugestões. Assim, a relação que se estabelece nos espaços da Escola é harmonioso, onde todos possam se manifestar e sentirem-se acolhidos.

A relação de acordo mútuo se faz presente na EMEI investigada, pois a Escola busca forças para a realização de seu trabalho, contando com a disponibilidade e apoio das famílias das crianças, que são coadjuvantes da proposta estabelecida. Todos, não medem esforços e, dentro do possível, procuram se fazer presentes na escola, atuando no cenário, como protagonistas nesta proposta, pois acreditam que esta perspectiva de ensino e aprendizado é a mais qualificada para seus filhos/as.

Durante as observações feitas para este estudo percebeu-se que a Escola acredita na proposta do protagonismo infantil, uma vez que favorece as crianças a serem coparticipantes de seu processo de ensino e aprendizado. Sentirem-se autoras de sua própria história, participando das combinações para seus encontros/aulas, oportunizadas com as professoras a elaborarem os projetos e planejamentos, torna-se encorajador a assumir o lugar de proponentes de desafios, que aparecem em seus curiosos questionamentos.

A fim de obter um sentido profundo e completo dos eventos e fenômenos nos quais estão inseridos e das experiências que merecem mais atenção, dão ênfase àquilo que lhes é de interesse e necessidades da turma. Além disso, é a partir de atividades sempre mais abertas que as crianças são encorajadas a tomarem as suas próprias decisões e a fazerem as suas escolhas, geralmente em consonância com os seus colegas, aumentando a sua confiança no que diz respeito ao aspecto intelectual, o que reforça a disposição de continuar aprendendo.

## Aprendizagens nunca finais

Atualmente a Educação Infantil é reconhecida como um ambiente de socialização que abriga crianças pequenas da faixa etária de zero aos cinco anos e 11 meses de idade, sendo esta considerada a primeira etapa da Educação Básica. (BRASIL, 1996) Essa fase da educação visa proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, promovendo a ampliação de experiências e conhecimentos.

Apesar do muito que se já se modificou o campo da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro, cremos que a tendência da melhoria para o trabalho pedagógico nas Escolas deva, ainda mais, ampliar as condições físicas e metodológicas, com olhares direcionados para as crianças, para os professores e para a Escola.

São estes os atores e os cenários importantes para que a educação se mostre significativa para a comunidade na qual se insere. Acreditamos que a Educação é que tem potentes condições de modificar os pensares e fazeres de um povo: que inicie, então, na infância.

A proposta voltada ao protagonismo infantil da Escola Municipal de Educação Infantil, situada no Vale do Taquari/RS/Brasil, ganhou vida após o município ser beneficiado pelo governo federal, com uma escola do programa Pro-Infância. Esta perspectiva metodológica foi aceita na Escola após algumas formações promovidas pela equipe de assessores/professores do Pro-Infância, oferecidas para as Equipes Diretivas e Secretarias de Educação das cidades que aceitaram o convite em conhecer e implantar essa proposta.

A ideia foi levada para o município e primeiramente foi estudada e discutida entre os profissionais da rede e em seguida foi compartilhada com a comunidade escolar, que passou a conhecê-la, acreditando ser possível. Continuar a buscar outros aspectos dentro desta proposta, discuti-los e avaliá-los, com intuito de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem do trabalho pedagógico, para Educação Infantil, continua sendo pauta da organização da escola.

A EMEI investigada embasou-se nos estudos já publicados das práticas das Escolas Municipais de Educação Infantil, de Reggio Emilia, situada ao norte da Itália. O trabalho que desenvolvem se destaca internacionalmente e, acima de tudo, respeita a integridade e autonomia da criança apresentada na sua relação com o adulto. O projeto relatado neste artigo surgiu há poucos anos no município e até hoje vem sendo discutido e analisado minuciosamente com a comunidade escolar, para melhor atender as demandas.

Assim como a Escola busca apoio nos estudos que divulgam, as práticas em Reggio Emilia, muito se detém nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, buscando oferecer às crianças, durante as atividades lúdicas, a liberdade de expressão e a criatividade em suas diferentes manifestações artísticas e culturais, bem como respeitar a integridade entre elas e as educadoras, garantindo um espaço de convívio no qual goste de estar e queira voltar.

A busca pela ampliação de repertório de estudos pedagógicos fez com que as profissionais atuantes na Escola pensassem sobre suas atuações em sala de aula e analisassem sobre o méto-

do utilizado até então: estava privando as crianças de buscarem conhecimentos que fossem do interesse delas, pois o que estava sendo trabalhado em sala de aula até o momento era organizado e sistematizado apenas pelos professores.

Assim, a proposta surge na Escola com a intenção de que as crianças participem de seu processo de ensino e de aprendizados, através do enfoque emergente, planejando juntamente com o professor as atividades/projetos/brincadeiras lúdicas para as práticas pedagógicas: querendo que sejam sempre inspiradas pelas necessidades e interesses que as crianças trazem dos diferentes contextos em que vivem.

Para que este projeto pudesse ganhar vida foi necessário contar com a força que os professores têm na Escola e motivou os profissionais da Educação a investirem na nova proposta. Depois, estendeu o convite aos pais que começaram a se mobilizar em uma rede de estudos para discutir e analisar o trabalho que está sendo oferecido na rede. É importante ressaltar que o trabalho que foi relatado continua sendo realizado e está se firmando gradualmente, pois a comunidade está dando um passo de cada vez. Então, o resultado deste trabalho não é conclusivo, uma vez que augura voltar a relatar mais conquistas neste processo.

Aproximar-se desse bonito trabalho realizado na Escola, pela via de uma análise que proporcionou conhecer mais da proposta de Reggio Emilia em uma Escola brasileira, pública, foi gratificante e uma rica experiência. Deixou-nos felizes em ter encontrado uma instituição de Educação Infantil que tivesse uma proposta de ensino diferenciada de tantas outras que parecem seguir padrões, indiferentes as culturas que as tecem. E que, acima de tudo, se preocupa com a integridade das crianças, proporcionando um ensino e aprendizado inovador, que vem ao encontro do que a comunidade escolar visa/espera de uma Escola de Educação Infantil.

## Thinking about a Pedagogical Proposal in the School: Children and the Child Protagonism

**Abstract:** This article was made from the discussion about the Child Protagonism in a Public School, whose pedagogical proposal intensified from the challenge launched to its teachers. The research took as a scenario a Municipal School of Early Childhood Education, Vale do Taquari/RS/Basil, and analyzed a teaching proposal that has as its potential base, the valorization of the Child Protagonism. Methodologically, it was based on a qualitative conception, of ethnographic type, that was produced by participant observa-

tion. We approached children in the age group from 04 to 05 years of age and we showed the voice of five teachers, who answered about their practices and the elaboration of the daily planning, reporting on the emergence of the project on Child Protagonism, teaching and contributions of the proposal in children's learning. It was possible to verify in the study of this work that the methodology of this institution focused on the Emerging Approach is to prioritize the child as the protagonist of their learning, providing activities, projects, games, focused on their interests and needs in the different contexts in which they live. Teachers, parents, children and the school community aim, as far as possible, to discuss and analyze in detail the pedagogy offered by the School, in order to better meet the demand that is presented and to design the education in which they believe.

**Keywords:** Children's protagonism. Educational planning. Spaces in kindergarten. Early Childhood Education Teaching.

## Referências

- ABRAMOWICZ, A. O Direito das crianças à educação infantil. *Proposições*, Campinas, v. 14. n. 3, p. 13-24, set. /dez. 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) >. Acesso em: 28 nov. 2015.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DIAS, R. de O. (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DIAS, R. de O. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- EDWARDS, C. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. In: EDWARDS, C., GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de D. Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ESPINOSA, B. Ética. CARVALHO, J. de. *Notas*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

FORNEIRO, L. I. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução de B. A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini*: a abordagem italiana à educação infantil. Tradução de D. Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAVATÁ, A. *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Fundação Telefônica: A. G., 2013.

HORN, M. da G. S. *Sabores, cores, sons e aromas*: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KINNEY, L. WHARTON, P. *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KUHLMANN, M. J. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução de D. Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia*: escutar, investigar e aprender. Tradução de V. Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SCHNEIDER, M. C. *O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma de educação infantil*. 2015. 147 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

SILVA, J. S. da. *O planejamento no enfoque emergente*: uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

#### Filmografia:

**Sementes do nosso quintal**. Direção de Fernanda Heinz Figueiredo. Documentário. São Paulo: Espaço Filmes, 2014.

**Quando sinto que já sei**. Direção de Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima. Documentário. São Paulo: Despertar Filmes, 2014.

---

Submetido em: 08/05/2017 | Aceito em: 05/10/2017



# Importância do ambiente de jardim de infância Waldorf no desenvolvimento da coordenação motora de crianças de quatro a seis anos

**Resumo:** Este artigo teve como objetivo investigar a importância que o ambiente de jardim de infância Waldorf tem sobre o desenvolvimento motor de crianças de quatro a seis anos nos dias atuais. Essa pesquisa foi realizada com alunos e professores da educação infantil da escola Cora Coralina, por meio de um trabalho de campo de caráter qualitativo e abordagem exploratória. Observou-se 20 crianças, com foco em seus movimentos corporais, bem como as estruturas que são acessíveis a elas. Aplicou-se entrevista semiestruturada com duas professoras, a fim de apreender a visão e condução pedagógica de uma escola Waldorf acerca da temática. Dentre os fatores analisados, a liberdade de experimentação, o ambiente rico em desafios e o respeito ao ritmo pessoal foram pontos ressaltados. Evidenciou-se que o espaço estudado, assim como a conduta pedagógica Waldorf, ao possibilitar às crianças conhecerem e superarem seus limites dentro de seu tempo, exercem papéis fundamentais para um salutar desenvolvimento motor na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Pedagogia Waldorf. Ambiente. Desenvolvimento motor. Crianças.

**Luisa Coneglian Brandão**  
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL  
luisab\_9@hotmail.com

**Claudia Jesus Tietsche Reis**  
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL  
claudia.tietsche@gmail.com

## Introdução

O ambiente de jardim de infância Waldorf apresenta-se na contramão dos avanços tecnológicos da contemporaneidade, ao estimular o brincar fora em contato com a natureza e seus elementos, com atividades coletivas ou individuais, e, portanto, atua de forma diferenciada na coordenação motora das crianças de quatro a seis anos.

Nos últimos 30 anos, o desenvolvimento motor nos primeiros sete anos de vida de um ser humano e o papel do ambiente nesta fase foram temas de muitas pesquisas. Evidenciou-se variações individuais, no aparecimento de novos comportamentos e desempenho motor das crianças, que ultrapassam as explicações genéticas e taxas de maturação. (NAZÁRIO; VIEIRA, 2014)

Segundo Rodrigues e colaboradores (2013) o ambiente social das crianças, bem como suas brincadeiras, modificaram-se muito; houve uma grande redução de brincadeiras tradicionais, que despertam as habilidades motoras amplas e as habilidades motoras fundamentais. Hoje o acesso às mídias e jogos eletrônicos tem chamado a atenção de muitas crianças para atividades

que exigem muita concentração e pouco movimento físico, pelo menos no que se refere à movimentação motora ampla. (OSANAI; OLIVEIRA, 2014)

O avanço tecnológico, a forma de brincar e o brincar em si, foram sofrendo mudanças significativas e, conseqüentemente foram se distanciando de brincadeiras coletivas de rua tais como: ciranda cirandinha, pular amarelinha, pular corda, abrindo espaços para brincadeiras cada vez mais voltadas para aparatos tecnológicos como, por exemplo, celulares, tablets, computadores que por sua vez acabaram por fazer com que essas brincadeiras que antes eram comuns, fossem caindo no esquecimento das crianças de hoje. (OSANAI; OLIVEIRA, 2014, p. 125)

A violência ou falta de segurança, e mesmo o grande movimento das cidades, por meio do tráfego intenso e do ritmo acelerado econômico, têm tirado as crianças das ruas e as colocado cada vez mais dentro de suas casas e apartamentos, em contato com aparelhos eletrônicos (RODRIGUES; CARVALHO, 2009).

Para Tieppo (2015) quando se troca jogos com bola reais por vivências virtuais, muito do desenvolvimento motor amplo fica prejudicado. Segundo Queiroz e Pinto (2010) as crianças estão expostas a ambientes com menores possibilidades de exploração e experimentação motora e por consequência estão cada vez mais sedentárias e inseguras. Barros e colaboradores (2003) afirma que para um bom desenvolvimento motor é importante que esse ambiente crie possibilidades de exploração e interações diversas.

Deve-se observar os ambientes a que essa criança pertence para uma melhor e mais profunda compreensão do desenvolvimento motor na infância. (KREBS, 1997) A criança se movimenta de acordo com as condições que há ao seu redor e como consequência de sua experimentação pessoal desenvolverá algumas características mais que outras. (BÉZIERS; PIRET, 1992)

É através da riqueza de experimentações, que as crianças irão construir um sólido e diversificado repertório motor que levarão para a vida e se tornarão capazes de enfrentar os desafios que o cotidiano traz. A qualidade de espaços e materiais, assim como uma situação pedagógica adequada, pode contribuir nesse desenvolvimento. (PALMA; CAMARGO; PONTES, 2012)

Segundo Haywood e Getchell (2014) o ambiente sociocultural é o impulsionador de nossos comportamentos. Alguns ambientes, tal como a escola de pedagogia Waldorf, reforçam o contato da criança com o meio, através de brincadeiras corporais amplas, ao incentivar uma diversidade de possibilidades e experimentações, que pode atuar em suas habilidades motoras.

Segundo Lanz (2000) o ambiente criado através dos princípios da pedagogia Waldorf, que recebe crianças de quatro a seis anos, é chamado de jardim de infância. Nele, as crianças brincam de forma livre, com pouca interferência dos adultos e com materiais propícios a cada faixa etária. O contato com a natureza, elementos naturais e desafios corporais é fundamental nesse espaço. Estimula-se a autonomia para que as crianças ganhem confiança em seus próprios corpos, desenvolvendo habilidades.

A pedagogia Waldorf<sup>1</sup> busca respostas às problemáticas fundamentais da sociedade atual, com base nos conhecimentos antropológicos estudados por Rudolf Steiner no início do século XX. Acredita-se que a criança aprende na seriedade do seu brincar, diferente do aprender brincando, pois ela necessita da autoridade para ser livre. A criança antes dos sete anos é puro instinto. (STEINER, 2000)

A criança sadia vive inicialmente em seu mundo, orientada pelos movimentos e por sua vontade, e segue seus instintos, seus impulsos, suas cobiças e seus desejos. Sem um modelo a imitar, sem orientação, ficaria num nível onde não há liberdade. Se desejarmos que ela tome o caminho rumo a si mesma e à liberdade, é necessário que vivencie o mundo como um campo de treino e como um desafio. Sem a ajuda de um educador, a parte espiritual-individual da criança dificilmente encontraria o meio correto de integrar-se à própria corporalidade e à corporalidade do mundo. Tal integração deve se dar de modo que nenhuma dessas duas corporalidades a impeça de seguir o caminho rumo à autonomia, à capacidade de julgamento e, na idade apropriada, à livre escolha. (RICHTER, 2002, p. 25)

Segundo Guttenhofer (2012) a educação da criança não acontece de forma direta, mas somente quando elas podem participar progressivamente do trabalho do adulto. Portanto, em um ambiente ideal, o educador deve se manter ativo, não ensinando diretamente as crianças, mas trabalhando em atividades necessárias à vida nesse ambiente. A criança imita o que vê, quando observa

(1) A primeira escola Waldorf no Brasil surgiu em fevereiro de 1956, em São Paulo e, em função da alta demanda por profissionais qualificados para esta pedagogia, no ano de 1970, nasceu o primeiro Centro de Formação de Professores em pedagogia Waldorf no Brasil. Atualmente, existem quase 100 escolas brasileiras federadas em pedagogia Waldorf, mesmo esta filosofia pedagógica não sendo uma unanimidade, assim como nenhuma outra corrente pedagógica. O livro *Clarear - a pedagogia Waldorf em debate*, da Ana Lúcia Machado, traz esse contraponto por meio de algumas vivências de crianças e questionamentos dos pais.

o educador movendo seus braços e pernas no trabalho, sente-se convidada a fazer o mesmo em um processo de autoeducação.

Na pedagogia Waldorf, trabalho e brincar correm juntos, um inspirando o outro. O currículo se desenvolve baseado nas necessidades dos alunos e não em uma imposição quantitativa de informações. O padrão curricular entre as escolas consiste na forma como os conteúdos são trabalhados artisticamente e sempre pelas vivências. (FRANS; KLINGBORG, 2006)

Os movimentos são significativos para as crianças quando correspondem as suas possibilidades e situações de vida [...] Ensinar certos padrões de movimento contraria a natureza do desenvolvimento motor, porque a criança deveria estar pronta para ele, conforme postulam certos tipos de terapia motora. (SHOOREL, 2013, p. 156)

Nesse universo da conquista da coordenação motora, o brincar livre das crianças se relaciona diretamente ao desenvolvimento infantil. Steiner (2014) diz que um bom educador é aquele que serve como guia, ao orientar as crianças a criar um ritmo, mas sem nunca interferir de forma bruta no desabrochar delas.

Portanto, o tema que embasa esse artigo surgiu da contextualização do movimento corporal da infância na sociedade, discutindo-se sobre e o que pode proporcionar o ambiente do jardim de infância das escolas Waldorf quanto à movimentação e exploração corporal. Conseqüentemente, o presente estudo buscou investigar a importância desse ambiente para o desenvolvimento da coordenação motora das crianças de quatro a seis anos.

## **Materiais e métodos**

Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa com abordagem exploratória. O estudo qualitativo desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e evidencia a realidade de forma complexa e contextualizada. Esse estudo se constitui como um trabalho de campo, que focaliza uma comunidade, utilizando como coleta de dados a observação direta das atividades do grupo e entrevistas com participantes da pesquisa.

A amostra pesquisada foi composta por 20 alunos com idade entre quatro e seis anos, matriculados na mesma sala de jardim

de infância da Escola Cora Coralina e dois professores atuantes na educação infantil desta mesma instituição.

A etapa de observação do trabalho de campo durou oito encontros, distribuídos em um período de quatro semanas. A pesquisadora permaneceu duas horas a cada visita, observando as crianças no pátio, parte externa do jardim de infância, ambiente mais evidente para a movimentação motora.

Os critérios de inclusão dos alunos para participação no estudo contemplam: a idade entre quatro e seis anos, a matrícula na turma de jardim de infância da Escola Cora Coralina no segundo semestre de 2016 e a autorização documentada por seu responsável legal. Quanto aos professores, o critério foi atuar como docente em uma turma de jardim da Escola Cora Coralina, no mesmo período.

Os critérios excludentes discentes abrangem: a apresentação de deficiência físico-motora ou mental que comprometa o aparelho motor, estar com algum membro quebrado ou engessado, além de desistência por qualquer motivo. Para os professores o motivo de exclusão se restringe à desistência.

Os instrumentos de coleta de dados foram: observação de campo e entrevistas semiestruturadas. A observação proporciona um contato direto do pesquisador com o fenômeno, enquanto a entrevista semiestruturada viabiliza o reconhecimento do comportamento não verbal do participante, ampliando a capacidade de análise.

Durante a observação, identificou-se a forma como as crianças se movimentam, brincam e exploram o presente ambiente. O foco esteve voltado para as estruturas que são acessíveis a elas, bem como quais são as possibilidades de movimentos amplos que essas promovem.

As brincadeiras das crianças foram assistidas com o máximo de neutralidade, a fim de se observar a realidade vivida nesse ambiente. Considerou-se todas as expressões motoras das crianças, as quais foram descritas no diário de campo, avaliando a proximidade do momento como pré-requisito para maior acuidade.

A partir das perguntas abertas da entrevista semiestruturada com as professoras do jardim, buscou-se investigar qual a influência do ambiente e da forma de atuar da pedagogia Waldorf no desenvolvimento motor das crianças na sociedade atual.

A análise foi feita a partir dos dados coletados por meio das anotações no diário de campo e dos áudios referentes às entrevistas respondidas pelas professoras do jardim de infância. Os resultados

foram discutidos com base nas bibliografias atuais sobre o tema, a fim de encontrar um referencial que possibilitasse comparações e conclusões acerca do desenvolvimento motor.

Como técnica para analisar os dados, utilizou-se a análise de conteúdo, uma ferramenta interpretativa, que apresenta como função básica a observação mais atenta dos significados presentes em um texto. No caso do presente estudo foi analisado tanto o diário de campo, que abarca o conteúdo recolhido com a observação, quanto às transcrições das entrevistas com as professoras.

Para a realização desse estudo, foram respeitadas as recomendações da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos. Foi assegurado aos participantes e seus responsáveis o anonimato e sigilo de suas informações, bem como o direito de desistirem de participar do estudo, se assim desejassem. Os mesmos tiveram como direito assegurado à divulgação dos resultados do estudo, sem exposição de seus nomes ou informações pessoais que causassem algum tipo de constrangimento físico, moral ou psicológico. As informações obtidas através do estudo serão conservadas por um período de cinco anos. Número de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Sul de Santa Catarina (CEP/UNISUL): 57761916.7.0000.5369.

## **Resultados e discussão**

A partir da pergunta norteadora do trabalho – qual a importância de um ambiente de jardim de infância Waldorf para o desenvolvimento da coordenação motora de crianças de quatro a seis anos nos dias atuais? – os resultados obtidos por meio das entrevistas e do diário de campo possibilitaram um espaço abrangente de discussão.

No levantamento de dados por intermédio da observação, foram investigados os movimentos e suas frequências, tanto pela mesma criança quanto por diferentes crianças, em cada um dos ambientes destinados ao brincar livre na Escola Cora Coralina. Os dados foram organizados conforme o quadro abaixo.

### **Quadro postado separadamente.**

Duas das árvores que compunham o ambiente destinado ao brincar externo eram grandes, com troncos largos e muitos

galhos disponíveis para as crianças subirem. O trepa-trepa, o escorregador e o balanço acoplavam-se nelas, proporcionando às crianças circuitos interligados para terminarem uma atividade já iniciando a próxima.

As crianças tinham livre acesso a diversos objetos de madeira como uma grande carriola, caixotes, caixas, estrado, espadas, além de outros materiais para pneu, panelas e copos; assim como os elementos da própria natureza como pedras, folhas, sementes, terra e areia. Enfim, uma oferta que possibilitava práticas coletivas e individuais diversificadas e criativas, alternando movimentos amplos e sutis.

Ao chegar à fase da maturidade de seu desenvolvimento motor, a criança está apta a desempenhar eficientemente suas expressões mecânicas, de forma coordenada e controlada. Ao observar tais expressões, pode-se classificar, segundo Gallahue e Ozmun (2005), em três categorias: movimentos estabilizadores, que são aqueles que em algum nível exigem equilíbrio; os locomotores, que são aqueles que se relacionam ao movimento de deslocamento e os manipulativos, que podem ser os rudimentares, ligados a, por exemplo, um arremesso de bola, apanhar, chutar e derrubar um objeto e os refinados, que se referem a movimentos de músculos menores da mão e do punho.

Ao relacionar os movimentos observados em campo com a classificação descrita, identificou-se que as três categorias foram contempladas, destacando-se mais os movimentos locomotores, que permearam todos os ambientes. O brincar fora proposto pela prática pedagógica da escola observada possibilitou deslocamentos variados das crianças, desde corridas em desnível, como representante do deslocamento horizontal, até saltos e escaladas de alturas variadas, como representantes do deslocamento vertical; ambos que exigiam presença, destreza e superação desafiadora.

Depois dos locomotores, os movimentos mais observados foram os estabilizadores, evidenciados, principalmente, nos ambientes com árvores, trepa-trepa, escorregador e balanço, e no de brincadeiras sem objetos. A habilidade com que as crianças subiam nas árvores e delas passavam para algum outro brinquedo, solicitava equilíbrio, coragem e percepção corporal de forma natural, na seriedade de suas brincadeiras.

Por último, os movimentos manipulativos, presentes mais claramente nos ambientes com corda e de brincadeiras com ou-

tros objetos, por meio de corridas e caminhadas com objetos de tamanhos e formas variadas, como a carriola cheia de crianças dentro, caixotes de madeira e troncos robustos; permitindo o exercício da força e prontidão.

Os pesquisadores Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que para chegar ao estágio mais desenvolvido do movimento, ou maturidade, é necessária a oportunidade de praticar, bem como o encorajamento e um ambiente fértil. Nessas situações adequadas, as crianças são capazes de desempenhar a maioria dos movimentos fundamentais por volta dos seis anos.

Existem testes específicos para mensurar o nível do desenvolvimento motor, como o teste de avaliação motora grossa (TDMG-2), validado no Brasil por Valentini e colaboradores (2008) que mensura de forma precisa o desempenho motor. O fato desse teste não ter sido aplicado nesse estudo, restringiu a comparação dos resultados observados a trabalhos de revisão bibliográfica. Portanto, esse estudo teve seu foco voltado para a observação das crianças a partir dos conceitos antropológicos da pedagogia Waldorf, norteadores desse ambiente e prática.

As crianças carregaram objetos leves e pesados – grandes e pequenos; equilibraram-se em árvores, em cordas, no alto e no baixo; caminharam e correram sozinhas ou coletivamente, em níveis diversos de chão irregular. Permitiram usar ao máximo seus corpos de forma ativa e viva, desafiando-se e aprimorando sua destreza diariamente.

As professoras entrevistadas, reportadas neste artigo com nomes fictícios, contextualizaram a pedagogia Waldorf e as crianças presentes na Escola Cora Coralina, quanto ao comportamento e hábitos nos desafios contemporâneos. Afirmaram sobre o papel fundamental desta pedagogia nos dias de hoje, ao contribuir com o desenvolvimento motor e, conseqüentemente, com a conquista da liberdade.

Segundo a professora Violeta, durante o primeiro setênio, as crianças estão completando o desenvolvimento de seu corpo físico, e para isso o movimento é essencial. Elas são incentivadas a subirem e explorarem o ambiente e seus corpos com confiança e segurança, sem serem reprimidas, desencorajadas ou amedrontadas. A criança tem liberdade para descobrir os limites e perigos da vida com pouca ou nenhuma interferência dos adultos.

*Eles vão ter confiança e eles vão explorar o espaço e nessa exploração eles vão descobrir as suas capacidades. [...] Cada vez mais eles vão conseguir subir mais alto; eles vão conseguir dar um pulinho mais quando estão pulando corda. Eles vão, enfim, descobrindo o potencial desse corpinho deles. (VIOLETA)*

A criança é movida, segundo Lanz (2000), por irresistíveis impulsos motores descontrolados, que podem ser chamados de vontade. É, então, a partir dessa vontade que a criança vai ao mundo e descobre o prazer de correr, de subir em árvores, de escorregar. Descobre o prazer do corpo e seu movimento. A partir dos quatro anos, os membros da criança crescem longitudinalmente, ela sofre um alongamento de seu corpo e ganha uma maior agilidade, essas modificações coincidem com o despertar da vontade dirigida. (LIEVEGOED, 1994)

Para Lanz (2000) toda a vontade conduz a criança ao movimento. Não é saudável inibir brutalmente essa vontade em potencial, mas aos poucos trazer uma regularidade e ritmo a ela, que tende a ficar caótica se não orientada. Esse tipo de prática docente, com a atenção voltada para a vontade das crianças, pôde ser observada no trabalho de campo e confirmada pela fala das professoras. *“Ela não é conduzida então, é a vontade, algo que vem de dentro dela [...] é um desenvolvimento motor de acordo com a necessidade que ela tem, se o ambiente está propício a isso.”* (LIRIO).

Como fator impulsionador da vontade que se transforma em movimento, destacou-se o convívio das crianças umas com as outras, por meio de seus jogos, brincadeiras e desafios. Esse contato e envolvimento direcionaram à experimentação e expansão de seus repertórios motores; é na relação que elas conhecem e ultrapassam seus próprios limites.

Steiner (2014) afirma que o melhor brinquedo é aquele que possibilita à criança exteriorizar aquilo que já existe nela, algo não pronto e acabado, permitindo à criança criar. No ambiente de jardim, há à disposição uma variedade de objetos pesados, grandes e de certa forma inacabados, que permitem às crianças criarem de formas diferentes jogos e brincadeiras, ampliando a forma de interação dos mesmos, como conta a professora Lírio:

*Tábuas, troncos, essas coisas, e tudo pesado, de madeira[...]eles fazem alavanca, eles fazem gangorra, equilibram um monte de coisas, os caixotes que caem no chão, sabef[...]. Então o jardim tem*

*que ter esses desafios, tem que ter coisas que tragam isso. Tem que ter corda, pular corda, tem que ter isso, tem que ter brinquedos que façam com que ela desenvolva o equilíbrio, como: corda bamba, aquele banquinho que a gente tem que é uma madeira bem fininha, com um pé só. A árvore que ela sobe e pode se tornar tudo, porque é equilíbrio, é força [...].*

Steiner (2014) salienta que para um completo e saudável desenvolvimento na primeira infância é necessário que o educador aja como um guia, mas não exerça coação. É necessário respeitar o que a natureza humana quer, deixá-la livre e apenas exercer o papel de guia auxiliar e protetor. Lírio ilustra na prática o que Steiner idealizou nesta pedagogia: “é essa liberdade no pátio que faz com que ela ponha pra fora ou vá ao encontro de, procure, inconscientemente, os desafios que ela precisa desenvolver”.

Na visão das professoras, o próprio brincar livre, que parte da vontade e interesse da criança, é que promove o desenvolvimento motor dessas, apenas quando é percebido que uma criança está muito atrás em seu desenvolvimento, ela é convidada a realizar brincadeiras específicas para fortalecer e desenvolver o que necessita no momento.

Na formação do colegiado dos professores, a temática do brincar livre é condição para o trabalho pedagógico Waldorf. A seriedade do brincar das crianças é respeitada em todo o seu desenvolvimento. A partir da observação de campo evidenciou-se a liberdade promovida pelas professoras que não interviam nesse brincar, nem nas escaladas em grandes alturas, ou no manuseio de objetos bem pesados. O objetivo da liberdade tinha uma relação direta com o incentivo à autonomia.

Segundo Lírio, os professores observam e avaliam as crianças o tempo todo. Se uma criança não pula corda, não faz isso, não faz aquilo, ainda assim ela é convidada a participar. Ao invés de chamá-la individualmente para uma brincadeira, usa-se sempre o verbo no plural, para coletivamente e, portanto, naturalmente, incluí-la.

*Às vezes você pode até conduzir pra uma coisa que você sabe que a criança precise como pular corda. Você precisa que a criança ganhe uma separação dos membros inferiores e superiores, e quando eles estão pulando corda, quando eles têm essa liberdade, que eles começam a chegar nessa prontidão deles[...]. Então você chama pra uma coisa assim, mas normalmente eles brincam,*

*porque brincar é o que eles sabem fazer se a gente deixar, eles não precisam que a gente diga nada. Eles sobem, eles descem, eles inventam as brincadeiras todas e pra cada uma dessas coisas eles estão fazendo experiências de equilíbrio, as experiências sociais; quem brinca, quem não brinca[...] se tem alguma criança que tá um pouquinho mais pra trás em alguma questão aí sim a gente pode pedir que façam algumas coisas, como caminhar em cima de uma coisa em alturinha pra ele ganhar um pouco mais de equilíbrio, ou criança que precisa girar um pouquinho mais, aí a gente vai vendo quais são as necessidades e as capacidades que eles tem que desenvolver. (VIOLETA)*

O desenvolvimento do aparelho motor, na visão antroposófica, instiga outras esferas do desenvolvimento humano. A importância do desenvolvimento motor saudável vai muito além das qualidades meramente físicas: musculares ou esqueléticas. Segundo Lanz (2000), há uma forte ligação entre o andar ereto, o pensar e a fala, características desenvolvidas nessa fase. Um andar não desenvolvido corretamente pode influir em defeitos de fala ou raciocínio. Em contrapartida, exercícios motores podem corrigir dificuldades na fala ou no pensar.

Steiner (2014) diz que o falar é um resultado de nossa orientação no espaço. É quando a mão deixa de ser um aparelho locomotor (engatinhar/segurar para se manter em pé) e passa a atuar em gestos, forma-se no cérebro o centro da fala. (LIEVEGOED, 1994) A brincadeira auxilia o desenvolvimento cognitivo e cinético, além de externalizar problemas e emoções. “A brincadeira une cabeça, mãos e coração”. (CLOUDER; NICOL, 2009, p. 6)

Também dentro da sala de aula de uma escola Waldorf, são estimulados movimentos corporais, enquanto as crianças cantam e falam versos em roda, brincando, imitando os movimentos da professora.

*A gente rola, a gente finge de cachorrinho, porque tem isso, a criança tem que ter engatinhado, tem que ter rastejado ao longo do seu desenvolvimento assim e aí a gente proporciona momentos em que ela vai rastejar, vai virar cachorrinho, vai andar que nem um lagarto, tudo coisa que o bebê faz, que tem criança que tem um déficit nesses movimentos[...] E o momento da roda é o momento de você fazer esses movimentos, com todos, mas que acaba atingindo os que precisam. (LIRIO)*

Na visão antroposófica, o fator mais importante nos primeiros sete anos e que guia a criança e seu desenvolvimento é o processo da imitação. A imitação, segundo Schoorel (2013) significa ser movido, é a capacidade de se deixar guiar. A professora Violeta compartilhou que por meio da imitação, a criança começa a explorar o mundo, tornando necessário aos adultos – educadores e pais – a consciência de serem pessoas imitáveis em cada uma de suas ações.

A pedagogia Waldorf é considerada mais que um método de ensino, mas uma educação terapêutica, pois considera o homem em sua pluralidade e assim propõe atitudes e formas de conduzi-lo para seu melhor e mais harmonioso desenvolvimento.

*No jardim de infância Waldorf o que realmente a gente tem que ter é um conhecimento antropológico do desenvolvimento das crianças, do ser humano, pra gente entender qual é o alimento correto pra cada fase dele e permitir que essas crianças se desenvolvam por elas mesmas num ambiente tranquilo e seguro. (VIOLETA)*

Ou seja, o tempo e o ritmo da criança devem ser respeitados, cada fase de desenvolvimento pede uma condução diferente, não é prudente acelerar ou pular etapas no desenvolvimento infantil. “Qualquer ensino de abstração, como o da leitura, contraria a natureza própria da criança, perturbando seu desenvolvimento e produzindo nela males que se manifestam posteriormente, sob forma psicológica ou mesmo fisiológica”. (LANZ, 2000 p. 213)

Outro fator abordado nas entrevistas foi a mudança observada nas crianças, nas últimas décadas, a alteração da movimentação corporal, do ritmo em casa. “*Corporalmente elas tinham, elas eram mais exigidas corporalmente, com certeza, porque assim a bicicleta estava mais presente. Hoje eu tenho aluno que não sabe andar de bicicleta e tem quase sete anos*” (LIRIO).

*Elas estão muito mais despertas na cabeça do que no corpo. Então eles não conseguem ainda chegar no domínio de algumas coisas que pra aquela idade já deveriam ter atingido, mas ao mesmo tempo eles estão com coisas, falando de coisas o tempo inteiro muito ligados [...] eles são mais estabanados muitas vezes [...] Eles tem uma moleira, uma preguiça [...] a gente tá vendo cada vez mais criança de primeiro setênio com preguiça [...] Je uma certa hesitação eu vejo, tem crianças que tão menos confiantes em fazer as coisas [...] isso é uma falta de empoderamento desse corpo (VIOLETA).*

Lievegoed (1994) já observou as mesmas modificações citadas pelas professoras e suas consequências nas crianças, como a modificação do ambiente nas cidades, a pressa e ritmo acelerado, a falta de tempo dedicada à infância e a exigência de conhecimentos intelectuais cada vez mais cedo tanto em casa quanto nas escolas, observando uma metamorfose intelectual prematura nas crianças, que muitas vezes gera prejuízos em seu desenvolvimento corporal.

Outra pesquisa recente confirma a observação das professoras, para Queiroz e Pinto (2010) percebe-se que as crianças estão cada vez mais sedentárias e inseguras e com menores possibilidades no desenvolvimento de sua motricidade, pois estão cada vez mais vivenciando experiências que visem o intelecto em detrimento das atividades motoras.

E a professora Violeta ainda completa:

*Eu acho que a grande influência negativa que nós tivemos foi a televisão, virou babá da maioria das crianças [...] botar na frente do computador, botar na frente da televisão é a mesma coisa: você tá tirando a criança do brincar e tá dando pra ela um alimento que ela não tá pronta pra receber então vai dar uma indigestão.*

Segundo Lanz (2000) os eletrônicos restringem nossa individualidade, por conter suas possibilidades programadas e rígidas. Um exemplo são os jogos eletrônicos em que as crianças são presas pela excitação competitiva e têm sua consciência alienada. Além de desconexão de seus sentimentos e corpo, que são forçados a seguir o padrão imposto no jogo, criam novas conexões cerebrais, artificiais e mecânicas. Na primeira infância o jogo eletrônico substitui e pode retardar e até inibir os movimentos da criança em uma época crucial em que todo seu foco está no andar, pensar e falar.

Os eletrônicos, incluindo televisão, computador e celular, têm um perfil irresistível e extremamente atrativo para as crianças. Trazem toda a informação já pronta e rápida, não permitindo espaço para a imaginação. A criança fica em comportamento passivo, que tende a gerar um padrão hiperativo e ansioso após seu uso e até uma incapacidade de concentração e inatividade (imaginativa ou física) e distúrbios do sono. (LANZ, 2000)

A professora Violeta dialoga com as afirmações de Lanz (2000) ao constatar que muitas crianças não conseguem descrever fatos com coerência, de forma presente, sem pressa. Apresentam

abstinência de paciência, querem sempre uma novidade, outra novidade, dificultando a concentração e assimilação das vivências.

Por isso no ambiente de jardim, promove-se que as crianças fiquem longos períodos imersos em uma única brincadeira, em cima das árvores, criando sozinhas, a partir de seus impulsos e vontade; proporcionando formas de se envolverem, desafiarem-se e desbravarem seus limites. Foi observado crianças que ficaram muitos minutos imersos, por exemplo, observando uma formiga no chão, agachados, sem desviar sua atenção. Ao parafrasear a professora Violeta, constata-se que no jardim de infância Waldorf, seu diferencial acontece no contemplar a natureza, tornando-a mais significativa às crianças. Ensina-se a reverência a tudo que tem vida, desde a formiga até uma frondosa árvore; portanto, ressignifica a importância da vitalidade dos grandes movimentos.

Sugere-se, em futuros estudos, que se expandam as possibilidades e locais de observação, além de que se investigue a rotina comportamental que essas crianças têm fora do ambiente escolar, em seus lares, para complementação da discussão e análise através da comparação.

## Considerações finais

Contextualizado o que foi observado no diário de campo, apreendido através das entrevistas e o que a literatura discute hoje sobre o desenvolvimento motor, é possível observar o ambiente de jardim de infância Waldorf como um ambiente propício e benéfico para o desabrochar da criança em seus aspectos motores essenciais da primeira infância.

Na visão antropológica, no período dos primeiros sete anos de vida, as crianças percebem o mundo experimentando-o. Precisam expandir seus movimentos na interação com a natureza, fato pouco explorado na sociedade tecnologicamente urbana, em que as crianças passam cada vez mais tempo envolvidas com os meios eletrônicos e dentro de casa.

Essa mudança comportamental torna ainda mais evidente a necessidade de se balancear essa relação, expondo as crianças a ambientes que possibilitem explorar e interagir com o mundo real e natural. Assim, ao buscar o desenvolvimento saudável e equilibrado do ser humano, o ambiente Waldorf surge não apenas como um ambiente benéfico, mas, também, como um ambiente

essencial para contrabalançar os excessivos estímulos eletrônicos aos quais as crianças estão expostas na atualidade.

A pedagogia Waldorf, segundo Ribeiro (2009), pode ser entendida como atemporal, pois se baseia nas “dimensões essenciais do ser humano”: querer, sentir e pensar. Em que o pensar se relaciona ao passado, o sentir ao presente e o querer ao futuro. Este trabalho teve seu enfoque no movimento, na vontade, no querer, portanto, direcionou-se ao futuro. O jardim de infância Waldorf pode ser entendido como um ambiente no qual a criança tem espaço para conhecer e superar seus limites dentro de seu tempo.

A observação de campo permitiu experimentar além da teoria conceitual, ou seja, a liberdade e a autonomia postas em prática, pilares defendidos por essa linha pedagógica. Observar as crianças soltas, confiantes, conhecendo e desvendando seus limites, trouxe grandes reflexões acerca da capacidade que existe na criança e que muitas vezes não é expressa por falta de espaço e oportunidade.

Movimentos desafiadores, como alcançar o topo de uma árvore muito alta, que muitas vezes poderiam ser julgados como perigosos e reprimidos por pais e educadores, são promovidos dentro desse brincar livre Waldorf. A confiança dirigida às crianças por meio dos professores foi um fator destacado nesse trabalho. Quando há confiança e espaço para as crianças, por si mesmas, movimentarem-se, possibilita-se a construção de sua autonomia e seu desenvolvimento acontece, em todos os níveis.

O respeito ao desenvolvimento físico e motor das crianças estrutura o ser humano para além de suas habilidades motoras. Esse ser estará apto para lidar com os desafios que a vida trará, equilibrando-se tal como nas cordas do jardim, desafiando-se, tal como subir no galho mais alto da árvore.

## Importance of the Waldorf kindergarten environment on the development of motor coordination of children from four to six years

**Abstract:** This article aimed to investigate the importance that the Waldorf kindergarten environment has on the motor development of children from four to six years of age in the present days. This research was carried out with students and teachers of the childhood education of the school Cora Coralina, through a field work of qualitative character and exploratory approach. Twenty children were observed, focusing on their body movements, as well as the structures that are accessible to them. A semi-structured interview was

applied with two teachers to apprehend the vision and pedagogical conduction of a Waldorf school about the theme. Among the analyzed factors, the freedom of experimentation, the environment rich in challenges and the respect to the personal rhythm were highlighted points. It was evidenced that the space studied, as well as the Waldorf pedagogical conduct, by allowing children to know and overcome their limits within their time, exert fundamental roles for a salutary motor development in the contemporaneity.

**Keywords:** Waldorf pedagogy. Environment. Motor development. Children.

## Referências

- BARROS, Karla Mônica F. T. de et al. Do environmental influences alter motor abilities acquisition? A comparison among children from day-care centers and private schools. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo, v. 61, n. 2A, p. 170-175, jun. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-282X2003000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2003000200002)>. Acesso em: 22 abr. 2016.
- BEZIERS, Marie-Madaleine; PIRET, Suzane. A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem. São Paulo: Summus, 1992.
- CLOUDER, Cristopher; NICOL, Janni. *Brincadeiras criativas para seu filho: uma forma lúdica para aumentar a concentração e melhorar o desenvolvimento dos pequenos*. São Paulo: Publifolha, 2009.
- FRANS, Carlgren; KLINGBORG, Arne. *Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner*. Tradução Edith Kunze e Kurt Kunze. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.
- GALLAHUE, David; OZMUN, John. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2005.
- GUTENHOFER, Peter. Salvando a infância. *Boletim Sociedade Antroposófica*, São Paulo, ano XVIII, p. 12-15, ago./set./out., 2012.
- HAYWOOD, Kathleen M. GETCHELL, Nancy. *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- KREBS, Ruy. *A teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para a educação infantil*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria; 1997.
- LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 2000.
- LIEVEGOED, Bernard. *Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência*. São Paulo: Antroposófica, 1994.
- NAZÁRIO, Patrik Felipe; VIEIRA, José Luiz Lopes. Sport context and the motor development of children. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 86-95, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-00372014000100086](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-00372014000100086)>. Acesso em: 22 abr. 2016.

OSANAI, Lidiane Shizue; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. *As crianças e suas brincadeiras: um olhar na contemporaneidade*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/AS%20CRIANCAS%20E%20SUAS%20BRINCADEIRAS%20UM%20OLHAR%20NA.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

PALMA, Míriam Stock; CAMARGO, Vinícius Arnaboldide; PONTES, Maicon Felipe Pereira. Efeitos da atividade física sistemática sobre o desempenho motor de crianças pré-escolares. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 23, n. 3, p. 421-429, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832012000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832012000300010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 22 abr. 2016.

QUEIROZ, Liliane Tobelem da Silva; PINTO, Ricardo Figueiredo. A criança: fatores que influenciam seu desenvolvimento motor. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 14, n. 143. Abril de 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd143/a-crianca-seu-desenvolvimento-motor.htm>> Acesso em: 25 maio 2016.

RICHTER, Tobias. *Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.

RODRIGUES, Luzia Maria; CARVALHO, Carlos Roberto. *A criança e o brincar*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra\\_RODRIGUES.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2016.

SCHOOREL, Edmond. *Os primeiros sete anos: fisiologia da infância*. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade*. Tradução Karin Glass. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, Rudolf. *Andar, falar, pensar: a atividade lúdica*. São Paulo: Antroposófica, 2014.

TIEPPO, Carla. Tecnologia e desenvolvimento motor das crianças. *Revista Neuroeducação*, Londrina, set., 2015. Disponível em: <<http://revistaneuroeducacao.com.br/tecnologia-e-desenvolvimento-motor-das-criancas/>>. Acesso em: abr. 2016.

VALENTINI, Nadia Cristina et al. Teste de Desenvolvimento Motor Grosso: validade e consistência interna para uma população gaúcha. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, Florianópolis, v. 10, n.4, p. 399-404, 2008. Acesso em: 28 maio 2016.

---

Submetido em: 10 de junho de 2017 | Aceito em: 29 de outubro de 2017



# Valente: a desconstrução dos estereótipos femininos em uma princesa Disney<sup>1</sup>

(1) Este trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica financiada pela PUC/SP

**Resumo:** O filme *Valente* (2012) foi o primeiro filme da Pixar com uma protagonista feminina, além de ser o primeiro filme do estúdio a ser dirigido por uma mulher. O filme é fruto da união entre Pixar e Disney, sendo que a Disney possui uma conhecida tradição em “filmes de princesa”. A partir de um conjunto de atributos comuns às primeiras princesas da Disney, constituindo-se assim a “Princesa Clássica”, o objetivo desta pesquisa é verificar a mudança da figura da princesa na personagem Merida, do filme *Valente*, que sugere uma quebra de padrões narrativos da Princesa Clássica ao se construir conforme uma imagem de mulher contemporânea. Também são identificadas novas funções dramáticas da protagonista Merida, em comparação às princesas antecedentes, bem como novas abordagens de relações entre personagens, como por exemplo a relação com a figura maternal e seu papel como antagonista nos filmes. “Valente” se apropria e ressignifica temas comuns aos filmes de princesa, tais como a bruxa, o casamento, o dever etc., e propõe uma conclusão que foge ao tradicional “felizes para sempre” da Princesa Clássica.

**Palavras-chave:** Estereótipo. Gênero. Cinema.

**Raquel Vitorelo**  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)  
rvitorelo@gmail.com

**Christian Hugo Pelegrini**  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)  
christian.pelegrini@gmail.com

## Introdução

Este trabalho faz uma reflexão acerca da personagem Merida, do filme *Valente*, produzido pela Disney/Pixar em 2012, ao comparar a construção da personagem com as tradicionais personagens “princesas” que a precederam, apontando o quanto Merida rompe com certos traços tradicionais nas ditas Princesas “Clássicas” e que, segundo nossa abordagem, são manifestações de formas históricas de representação feminina (diga-se, um tanto estereotipadas). A reflexão, neste sentido, parte da hipótese de que Merida é uma personagem construída segundo uma imagem de mulher contemporânea, em sintonia com as mudanças na política de gênero da atualidade. O método proposto se voltou para análises das personagens em suas respectivas narrativas de origem, observando suas funções dramáticas no enredo. Também elencamos alguns traços de sua composição como personagem que se articulam com tais funções dramáticas.

A Walt Disney possui uma conhecida tradição em “filmes de princesa”. A franquia de produtos “Disney Princess” foi criada em 2000 pelo executivo Andrew Mooney, que teve a ideia após ver diversas meninas vestidas em fantasias caseiras para assistir a um espetáculo de patinação da Disney – atendendo, assim, a

uma demanda que até então não fora percebida (segundo artigo da Avala University de 2010, disponível na bibliografia).

Ao considerarmos os filmes produzidos que tenham princesas como personagens de destaque desde 1937, o grupo de personagens conhecido como “Princesas Clássicas” tem *Branca de Neve* (1937), *Cinderela* (1950) e Aurora (*A Bela Adormecida*, 1959) como suas representantes, sendo filmes que precedem o período conhecido como “Renascimento da Disney”. (PUIG, 2010) As Princesas Clássicas teriam definido um padrão narrativo a ser seguido pelas princesas seguintes e a onipresença de elementos como o casamento que define o final feliz da história. As “Princesas Disney” oficiais, de acordo com a marca, incluem tanto as Princesas Clássicas mencionadas anteriormente, como também Ariel (*A Pequena Sereia*, 1989), Bela (*A Bela e a Fera*, 1991), Jasmine (*Aladdin*, 1992), Pocahontas (1995), Mulan (1998), Tiana (*A Princesa e o Sapo*, 2009), Rapunzel (*Enrolados*, 2010) e Merida (*Valente*, 2012), que foi “coroada” uma Princesa Disney em uma cerimônia no Walt Disney World, o resort temático da Disney na Flórida (EUA), em 11 de maio de 2013. Ela se tornou então a 11ª Princesa Disney, embora seja a primeira princesa da Pixar.

Mais que um mero agrupamento de personagens, as Princesas Disney e, portanto, também as Princesas Clássicas, são licenciadas em produtos como fantasias, lancheiras, material escolar, roupas, brinquedos etc., expandindo sua presença e prolongando o contato das crianças com seus valores simbólicos para além da mera exibição de seus filmes de origem, participando da construção do imaginário de meninas desde a mais tenra idade.

Merida é a protagonista do filme *Valente* (2012), produzido pela Pixar Animation Studios, parte de The Walt Disney Company desde 2006. Enquanto a Disney, como um todo, é responsável por diversos filmes protagonizados por mulheres ou meninas desde os primórdios da empresa – e não apenas princesas, como podemos verificar, por exemplo, no clássico *Alice no País das Maravilhas* (1951), ou em *Lilo&Stitch* (2002) –, *Valente* seria o primeiro filme da Pixar a ter uma protagonista do gênero feminino.

No filme *Valente*, Merida se apresenta como uma jovem aventureira que explora as florestas do reino e treina com seu arco enquanto cavalga pelos campos. Esse comportamento é desde o princípio do filme desaprovado por sua mãe, a Rainha Elinor, com quem tem um relacionamento conturbado. Merida também

ressalta que seus irmãos mais novos podem fazer tudo o que quiserem, enquanto ela tem suas responsabilidades de princesa. A história se complica quando fica decidido que Merida precisa se casar com o filho do chefe de um dos clãs do reino, a fim de garantir a paz pelo território. Merida resiste, e mãe e filha brigam definitivamente.

Merida recorre então ao feitiço de uma bruxa da floresta que supostamente faria Elinor mudar de ideia; contudo, o doce transforma Elinor em uma urso, podendo transformá-la irreversivelmente se o feitiço não for quebrado ao entardecer do dia seguinte. O enredo se desenvolve a medida que mãe e filha tentam, juntas, desfazer o feitiço, ao mesmo tempo estreitando os laços de sua relação e entendendo o mundo particular de cada uma. Incentivada por sua mãe, Merida até mesmo discursa para os clãs sobre o casamento, que seria então definido quando Merida fosse mais velha e pudesse escolher.

No fim, Merida e Rainha Elinor matam Mor'du, um urso que sempre ameaçou a família e era na realidade um príncipe também transformado através de magia, porém motivado por poder, e que havia perdido sua humanidade há muito tempo. Merida consegue quebrar o feitiço, e Elinor volta a ser humana. O filme termina com mãe e filha cavalgando juntas pelos campos do reino.

Essa relação maternal em *Valente* acontece de forma muito diferente do padrão seguido pelas Princesas Clássicas, no qual sugere-se que a figura materna ocupa muitas vezes o papel de antagonista, que busca afastar as protagonistas de seus objetivos: enquanto nos filmes *A Branca de Neve e os Sete Anões* e *Cinderela* as madrastas procuram eliminar as protagonistas muitas vezes por inveja, em *Valente* a mãe de Merida se mostra uma figura materna mais versátil e sempre bem intencionada, transitando entre o papel da mãe rigorosa e o da mãe compreensiva. Mesmo a presença constante de Merida e Elinor é incomum de acordo com uma tradição da Pixar, que até então nunca havia tido um filme com uma protagonista feminina. A ausência de personagens femininas na filmografia da Pixar representa um tema com alto potencial para pesquisa acadêmica. (GILLAM; WOODEN 2008) Essa singularidade de *Valente* possui muitos desdobramentos e, para este trabalho, é relevante a intenção da criadora e codiretora Brenda Chapman em renovar a imagem da princesa, que estaria desgastada:

(2) Fairy tales have gotten kind of a bad reputation, especially among women. So what I was trying to do was just turn everything on its head. Merida is not upset about being a princess or being a girl. She knows what her role is. She just wants to do it her way, and not her mother's way.

Os contos de fadas adquiriram uma espécie de má reputação, especialmente entre mulheres. Então, eu estava tentando mudar isso completamente. O que incomoda Merida não é o fato dela ser uma princesa ou dela ser uma menina. Ela sabe qual é o seu papel. Ela simplesmente quer fazer isso do jeito dela, e não do jeito da sua mãe.<sup>2</sup> (CHAPMAN, 2012, tradução nossa).

Assim nasceu Merida, protagonista de *Valente*. O filme, à primeira vista, traz a negação da tradição matrimonial, e apresenta uma princesa diferente das outras: a sua habilidade com o arco é talvez seu traço mais característico, seu jeito aventureiro e seus atributos físicos são ressaltados diversas vezes, bem como sua resistência em se portar conforme o ideal delicado e sofisticado de uma princesa – até sua forma de caminhar expressa sua personalidade em passos confiantes, e a narrativa do filme, diferente das Princesas Disney anteriores (inclusive de filmes recentes), oferece o desenvolvimento e a renovação do relacionamento materno, em vez de uma trajetória cujo auge se dá no desfecho com um casamento que promete a felicidade eterna.

São evidentes, ao longo do filme, as implicações que o gênero de Merida têm em sua vida, principalmente contrapostas ao papel desempenhado pelos personagens masculinos: espera-se que Merida assista passivamente a uma competição entre pretendentes de um casamento que ela repudia, por exemplo. Beauvoir (1967, p. 9), em seu célebre texto *O Segundo Sexo*, publicado originalmente em 1949, afirma que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, descreditando qualquer destino biológico na definição da mulher, que seria, na realidade, definida pela civilização, ou seja, construída culturalmente. O emprego do termo “gênero” para indicar categorias possíveis de (e não limitadas a) feminino e masculino começou a ser usado por feministas norte-americanas no intuito de rejeitar a noção de determinismo biológico implícito no conceito de “sexo” e, principalmente, na intenção de se transformar e expandir o estudo das mulheres e da história ao considerar gênero uma possível categoria de análise. (SCOTT, 1986)

As identidades de gênero estão constantemente se construindo e se transformando através de discursos, símbolos, “[...] formas de ser e de estar no mundo”. (LOURO, 1997, p. 28) A dicotomia masculina-feminina, tal qual outras dicotomias que caracterizam o pensamento moderno, pressupõe a superioridade do primeiro elemento, como se o segundo dele derivasse; é então proposto

por pensadoras e pensadores pós-estruturalistas a desconstrução desse binarismo, demonstrando, portanto, que as relações e identidades de gênero não são engessadas como se pensava, mas sim plurais. (LOURO, 1997)

Neste artigo, pretende-se identificar semelhanças narrativas entre os três primeiros filmes de princesa da Disney—*Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), *Cinderela* (1950) e *Bela Adormecida* (1959) –, definindo assim a imagem da “Princesa Clássica”, para então compará-la com *Valente*, a fim de verificar de que forma a renovação da Princesa Disney acontece, tendo em mente as discussões sobre gênero levantadas pelas autoras citadas anteriormente.

## Metodologia

Nossa análise toma os enredos dos filmes com as Princesas Clássicas (*Branca de Neve*, *Cinderela* e *A Bela Adormecida*) e de *Valente* e os considera em sua estrutura dramática, observando como se constrói o arco de cada personagem e, especialmente, como se dá a relação entre a personagem, seu próprio arco e o restante do enredo.

Para tal, partimos de bases conceituais muito simples, recuperando a noção de drama conforme aparece em diversos autores, constituindo-se como “alguém que quer muito alguma coisa, mas tem dificuldade para consegui-la”. (HOWARD; MABLEY, 1996, p. 51) Embora tal noção possa parecer reducionista, ela nos parece adequada para descrever a própria narrativa de cada um dos filmes. Ao se definir o desejo da protagonista, define-se também seu objetivo. Ao criar-se obstáculos a esse objetivo, cria-se o conflito que movimenta a história. O próprio conflito é um conceito discutido por diversos autores ao longo da história do pensamento que culminou na narratologia, de Aristóteles a Hegel. Partindo-se da noção de que é a volição do personagem que o colocará em curso de seu objetivo, o conflito é o resultado de sua vontade contra os obstáculos que se colocam no caminho. (PALLOTTINI, 1988) Neste sentido, o conflito não só dá a “emoção vicária” do drama a quem o frui, mas, na estrutura da narrativa, o conflito põe à prova o próprio personagem. É o conflito que faz o personagem revelar o valor e a dimensão de sua vontade e mobiliza neste as capacidades que ajudam a torná-lo digno de admiração por parte do espectador.

Desta forma, é reveladora a afirmação do veterano roteirista Walter Bernstein (apud HOWARD; MABLEY, 1996, p. 54), segundo o qual “[...] o público sente empatia por um personagem não porque esteja sofrendo ou se sentido oprimido e sim pelo que ele está fazendo a respeito”. Nos parece, então, um tanto relevante para este estudo não apenas entender como se constroem os conflitos de cada narrativa, mas especialmente compreender as ações de cada protagonista diante de tais conflitos.

O elemento que precede o conflito é a premissa, “[...] a situação já existente quando o protagonista começa a se movimentar em relação a seu objetivo”. (HOWARD; MABLEY, 2011, p. 88) A premissa apresenta o protagonista e tem potencial de conflito, tornando-se também interessante para este estudo.

Por fim, o elemento que sucede o conflito é a conclusão: é a resolução final dos conflitos, que geralmente traz mudanças permanentes para o protagonista. (HOWARD; MABLEY, 2011) Neste estudo, é pertinente verificar em que termos se dá a conclusão: ela é definida por um casamento, que por sua vez determina o final feliz? A importância do casamento como dispositivo necessário ao “felizes para sempre” evidencia o lugar cultural que pretende ser ocupado pelo casamento enquanto elemento fundamental à felicidade de uma jovem mulher, o que está em conformidade com ideais conservadores de gênero. A desconstrução dessa dicotomia de gênero, conforme esclarecido por Louro (1997), pode indicar uma possível renovação nas personagens da Disney.

Com isso, organizaremos a identificação dessas estruturas na busca por semelhanças e diferenças fundamentais, a fim de concluir uma comparação eficiente. Isoladas das obras das quais provêm, essas identificações, lado a lado, sugerem quais seriam as maiores diferenças estruturais na forma em que *Valente* foi construído e qual é a trajetória da princesa Merida, em comparação a trajetória da Princesa Clássica.

#### ***Branca de Neve e os Sete Anões (1937)***

*Branca de Neve e os Sete Anões (Snow White and the Seven Dwarfs, nos EUA)* foi lançado em 1937, baseado em um conto dos Irmãos Grimm. Foi o primeiro longa-metragem de Walt Disney e, por sua qualidade técnica e sofisticação da narrativa, acabou se tornando referência no cinema de animação e para a arte como um todo. (LUCENA, 2002, p. 118)

A premissa é determinada por uma narração *voice-over*: “Era uma vez uma princesinha chamada Branca de Neve. Sua vaidosa e malvada madrasta, a Rainha, notou um dia que a beleza de Branca de Neve excederia a sua. Cobriu então a princesinha de andrajos e obrigou-a a trabalhar como criada. Todo dia, a vaidosa Rainha consultava o Espelho Mágico, ‘Mágico Espelho meu, quem é mais bela do que eu?’... E enquanto o Espelho respondeu ‘Tu és a mais bela’, Branca de Neve ficou livre da inveja e crueldade da Rainha”.

O Espelho Mágico da Rainha revela que Branca de Neve é a mais bela. A Rainha ordena que um caçador mate Branca de Neve, mas o caçador se apieda da princesa e diz para ela fugir. Sem ter para onde ir, Branca de Neve encontra a casa dos Sete Anões e oferece prestar serviços domésticos em troca de abrigo. A Rainha descobre que Branca de Neve continua viva e decide assassiná-la ela mesma, envenenando-a com uma maçã enfeitiçada. O plano da Rainha é bem-sucedido, mas ela morre ao fugir dos Sete Anões, furiosos com o que ela fez com a princesa. Branca de Neve cai no feitiço da Rainha, o “Sono Profundo”. Branca de Neve desperta do feitiço com o beijo do Príncipe que a conheceu no primeiro ato do filme. Eles partem juntos para seu castelo, e lê-se na tela: “*eles viveram felizes para sempre*”.

### Cinderela (1950)

*Cinderela* (*Cinderella*, nos EUA) foi lançado em 1950 e foi inspirado em um conto de Charles Perrault, sendo o maior sucesso comercial da Disney desde *Branca de Neve e os Sete Anões*, com uma das maiores bilheterias cinematográficas de seu ano de estreia. (HISTORY, 2009)

A premissa é narrada em *voice-over* nos primeiros momentos do filme: “Era uma vez, em terras distantes, um pequeno reino cheio de paz, próspero e rico em lendas e tradições. Num majestoso castelo, vivia um senhor viúvo com a filha, a menina Cinderela. Apesar de ser pai devotado e dar a filha todo o luxo e conforto, ele sentia que faltavam à menina carinhos de mãe. Por isso, resolveu casar-se de novo, escolhendo para esposa uma senhora viúva que tinha duas filhas da mesma idade de Cinderela: as meninas Anastásia e Drizella. Com a morte inesperada do rico senhor, a madrasta revelou-se a mulher cruel, hipócrita, extremamente invejosa dos encantos e da beleza de Cinderela. A madrasta passou a defender apenas os interesses de suas próprias

filhas. Assim, com o passar do tempo, o castelo ficou em ruínas, e a fortuna da família foi esbanjada nos caprichos das duas irmãs, enquanto que Cinderela passou a servir de criada. E por desprezo, as irmãs apelidaram-na Gata Borralheira. Cinderela, porém, continuava a mesma, gentil e bondosa, e cada manhã, ao despertar, tinha a esperança de que um dia o seu sonho de felicidade havia de se realizar”.

É fato que o Rei daquele reino deseja ter netos, então ele decide dar um baile para que o filho conheça as jovens do reino. Cinderela deseja ir ao baile, mas sua Madrasta coloca diversos empecilhos. Com a ajuda de seus amigos animais, Cinderela consegue cumprir os desafios da Madrasta e ainda tem um vestido feito pelos ratinhos. Contudo, as irmãs destroem o vestido de Cinderela. É então que surge a Fada Madrinha, que com magia cria um vestido e uma carruagem que durariam até meia noite. No baile, o príncipe e Cinderela se apaixonam, mas ela vai embora por conta do final do feitiço; na pressa, um de seus sapatos fica para trás. O príncipe procura, então, pela dona do sapatinho de cristal. A Madrasta tranca Cinderela em seu quarto, impossibilitando-a de provar o sapatinho e revelar, assim, sua identidade. Cinderela consegue se libertar com ajuda de seus amigos animais, mas o sapatinho se quebra no chão por culpa da Madrasta. Contudo, Cinderela imediatamente revela possuir o par do sapato de cristal, e a identidade de Cinderela é confirmada. Ela se casa com o Príncipe, e ao final do filme lê-se: “*e viveram felizes para sempre*”.

#### ***A Bela Adormecida (1959)***

*A Bela Adormecida (Sleeping Beauty, nos EUA)* foi lançado em 1959, inspirado no conto de mesmo nome de Charles Perrault, e no conto dos Irmãos Grimm chamado em inglês de *Little Briar Rose*. Seria o último filme de princesa produzido por Walt Disney (Disney faleceu em 1966, enquanto *A Pequena Sereia*, que retoma a temática, foi lançado em 1989). Curiosamente, em 2014 foi lançado o filme *Malévola (Maleficent)*, um *liveaction* de tons sombrios que conta a história da perspectiva da vilã.

Em resumo, o filme de *A Bela Adormecida* se passa da seguinte forma:

Em um reino distante, o rei e a rainha desejavam há muito tempo uma criança, até que nasce Aurora (“deram-lhe o nome da luz da manhã, porque a menina veio iluminar suas vidas como

um raio de sol”), e para celebrar, dão uma grande festa, em que seus súditos e as três boas fadas são convidados. Nessa ocasião, o jovem Príncipe Filipe é apresentado a sua futura esposa Aurora, já que o Rei Estevão e seu pai, Rei Humberto, planejam unir seus reinos através do casamento. Malévola interrompe a festa e amaldiçoa a princesa: “*Antes do pôr do sol, em seu 16º aniversário, ela picará o dedo no fuso de uma roca... E morrerá*”. Uma das fadas madrinhas tenta prevenir esse mal mudando a maldição: em vez de morrer, Aurora cairá em um sono profundo, que só se desfaz com o beijo de amor verdadeiro. Aurora é criada como camponesa com o nome “Rosa” pelas suas madrinhas (“tias”), longe do reino, para ser protegida. Os anos se passam, e Rosa/Aurora se apaixona por um jovem na floresta (sem saber se tratar do Príncipe Filipe, a quem é prometida), mas é separada dele por ter de voltar ao reino com a vinda de seu 16º aniversário e a revelação de que é a princesa. No reino, Aurora finalmente toca no fuso de uma roca, e cai desmaiada. A maldição se concretiza. O Príncipe Filipe é capturado por Malévola, para evitar que ele desfaça a maldição. Filipe é resgatado pelas Fadas. O castelo é cercado por uma floresta de espinhos e Malévola se transforma em um dragão. Filipe derrota Malévola com a espada enfeitiçada pelas Fadas. Príncipe Filipe beija a Princesa Aurora, despertando-a. Eles se casam, e na cena final do filme, lê-se: “*E viveram felizes para sempre*”.

### **Valente (2012)**

*Valente* (*Brave*, nos EUA) é um filme de animação computado-rizada (CGI animation) produzido pela Pixar Animation Studios e lançado pela Walt Disney Pictures em 2012. Foi um filme bastante discutido na mídia por ser um filme de “muitas primeiras vezes”: o primeiro conto de fadas da Pixar, com sua primeira protagonista feminina dentre os filmes do estúdio, e que seria também dirigido pela primeira vez por uma mulher, Brenda Chapman, responsável pela história original do filme. (IMONDI, 2012) Mas a produção de *Valente*, bem como alguns desdobramentos de seu lançamento, foram envoltos em atritos como a demissão de Chapman devido a “diferenças criativas” (Chapman ainda foi creditada como diretora e responsável pelo enredo), ou o lançamento de uma ilustração promocional de Merida pela Disney, feita ao estilo das ilustrações promocionais das Princesas Disney; esta, porém, foi amplamente criticada por descaracterizar a persona-

(3) "Disney: diga não à transformação de Merida, deixe nossa heroína Valente!", tradução nossa.

gem, resultando no engajamento de Brenda Chapman, e em uma petição feita pelo portal *A Mighty Girl* chamada "Disney: Say No to the Merida Makeover, Keep Our Hero Brave!",<sup>3</sup> que contou com 262.196 assinaturas, além de críticas de diversas autoras e jornalistas. (SAMAKOW, 2013) A reação da Disney foi justificar que aquela ilustração era estritamente comemorativa à coroação de Merida, e que não seria mais utilizada. (CHILD, 2013)

Figura 1 - na esquerda: a personagem original; na direita, as ilustrações comemorativas.



Disponível em: <<https://www.geeksofdoom.com/2013/05/16/why-disneys-princess-makeover-of-merida-from-brave-sends-the-wrong-message>>. Acesso em: 26 de março de 2018.

O filme possui uma espécie de "prólogo" que introduz a lenda de Mor'du, um urso lendário que é inimigo do Rei Fergus, pai da Princesa Merida.

A premissa é estabelecida em parte pela narração *voice-over* de Merida: "Dizem que nosso destino está ligado à nossa terra: que ela é parte de nós, assim como nós somos dela. Outros dizem que o destino é costurado como um tecido, onde a sina de um se interliga a de muitos outros. É a única coisa que buscamos, ou que lutamos para mudar. Alguns nunca encontram o destino, mas outros são levados a ele". Merida também expõe sua insatisfação com as expectativas e exigências de sua mãe em relação a ela, de acordo com o ideal da Rainha Elinor do que seria uma princesa. Merida nunca atinge essas expectativas, e mãe e filha estão em

constante atrito. Entre as responsabilidades de uma princesa, estaria também os casamentos políticos.

O casamento imposto contra a vontade de Merida alimenta os problemas preexistentes entre mãe e filha. Merida procura solucionar isso no torneio que definiria qual príncipe se casará com a princesa, ao se apresentar para disputar pela sua própria mão. Isso deixa a Rainha Elinor furiosa, e há uma discussão ainda maior, na qual Merida rasga uma tapeçaria que retratava sua família, separando a Rainha do resto dos familiares. Merida busca a ajuda de uma bruxa para fazer sua mãe mudar de ideia. A bruxa entrega um bolinho enfeitiçado, com um feitiço que pode “mudar seu destino”. Ao ingerir o bolinho, a Rainha Elinor é transformada em urso. Mãe e filha buscam um jeito de quebrar o feitiço. Transformada em urso, a Rainha Elinor se torna um alvo do Rei Fergus, que acredita que o urso se trata de Mor’du. Paralelamente, a história de Mor’du é revelada, e inspirada pelo o que aconteceu a Mor’du, Merida deduz que precisa consertar a tapeçaria para transformar sua mãe de volta. Em conclusão, Elinor é transformada em humana novamente, e essa aventura aproxima mãe e filha. A mãe também recomenda, enfim, que a filha não se case por ora, e que decida por seu próprio casamento e destino. Na cena final, a narração *voice-over* de Merida diz: “Alguns dizem que o destino está além do nosso controle, que não escolhemos nossa sina. Mas eu sei a verdade: nosso destino vive dentro de nós. Você só precisa ser valente o bastante para vê-lo”.

### Análises

Deve-se observar, na comparação entre as Princesas Clássicas e a personagem Merida, o modo como estas desempenham suas funções em sua narrativa de origem. Bastante sintomático da distinção entre Merida e as outras princesas é que, no início de seu filme, ouvimos a própria voz da personagem falando sobre a sua vida. Enquanto *A Branca de Neve e os Sete Anões* e *A Bela Adormecida* atualizam a figura de um narrador masculino (claramente remetendo às suas origens literárias; *Cinderela* traz a voz de uma mulher adulta como narradora), Merida toma o turno da fala e ela mesma nos diz sobre o que veremos – sua vida. E o faz de modo carregado de subjetividade, mostrando-se plena na interpretação do mundo e da própria história. O uso de um narrador masculino, no caso das Princesas Clássicas mencionadas, confere certa

autoridade a uma perspectiva masculina que toma protagonistas e antagonistas como objetos de sua interpretação. Isso se torna ainda mais sintomático no caso de *A Bela Adormecida*, no qual a princesa Aurora é vítima de uma disputa entre seu pai e a bruxa Malévola; em outras palavras, sequer é o alvo da maldição, já que a intenção da bruxa é atingir o Rei Estevão. A preponderância do olhar masculino na narrativa corrobora a noção de superioridade masculina: ao se apresentar histórias de mulheres contadas por homens, parece haver uma apropriação da narrativa pelo gênero supostamente superior.

Podemos, ainda, apontar que, quando observadas as Princesas Clássicas, estas parecem destinadas a um fim bastante específico: o casamento com um príncipe é um elemento anunciado e almejado pelas personagens, que figurativizam seu desejo em diálogos (ou em monólogos com animaizinhos) e em canções que enumeram lugares comuns do amor romântico heterossexual. A própria existência dos príncipes no enredo já estabelece uma sintaxe entre os personagens que antecipa o encontro e o casamento. Sugere-se que as Princesas Clássicas tenham como objetivo a felicidade através do casamento com um príncipe, ao concretizar os desejos de uma vida melhor em um rapaz que muitas vezes é também a solução do mal derradeiro: tanto Branca de Neve como Aurora só podem despertar do sono eterno com o beijo de seus respectivos príncipes, sem nenhuma possibilidade de vencerem a maldição sozinhas. Não somente o príncipe representa a proteção definitiva contra as maldades de outras personagens femininas, mas em geral também significa ascensão social. Viver solteira não é uma escolha e a plena realização como indivíduo só virá com um marido, reforçando a ideia de que a mulher é um ser “incompleto”, o Outro derivado e dependente do homem. (BEAUVOIR, 1967)

Há uma função mítica na trama, que prescreve o que é o bom comportamento a jovens moças. O recomendado é esperar, e estas serão “encontradas” pelo príncipe. Não lhes é dado sequer a possibilidade de sair pelo mundo em busca de seus objetivos, mas elas aguardam pacientemente que seus objetivos as encontrem.

A espera é, em geral, um momento de estoicismo por parte das personagens. No caso de Branca de Neve e de Cinderela, as jovens deixam uma vida de nobreza e se sujeitam aos afazeres domésticos como o pagamento pelo lugar onde esperam, tal qual as expectativas tradicionais que se tem do gênero feminino.

Esperar passivamente (ou passar esse tempo “arrumando a casa”) não é o que ocorre com Merida. A personagem já se caracteriza nos primeiros momentos do filme como uma jovem ávida por aventuras, e buscar essas aventuras sozinha é parte do seu cotidiano. Nenhuma Princesa Clássica se caracteriza como aventureira – geralmente são caracterizadas como “sonhadoras”, um adjetivo que timidamente sugere ambição sem necessariamente oferecer iniciativa –, e as aventuras que vivenciam lhe são sempre impostas como consequência das ações de outras personagens: a fuga de Branca de Neve após a misericórdia do caçador, o baile que Cinderela consegue ir por ajuda dos ratinhos e da Fada Madrinha, a vida como camponesa que Aurora levou por 16 anos sem sequer saber de sua real identidade, protegida pelas fadas.

O entusiasmo de Merida se mantém em situações de adversidade: quando lhe é imposto o casamento, Merida resiste, buscando uma forma de reverter a situação, e chega a competir no campeonato pela sua própria mão – e vence. Mesmo quando a adversidade é consequência de seu próprio erro, como a transformação da Rainha Elinor em uma urso, Merida busca reverter o feitiço e aos poucos aprende a admitir seu erro. As princesas clássicas não têm liberdade para errar e aprender: são, antes de tudo, perfeitas, e a adversidade é sempre uma maldade que lhes é imposta. Talvez o único defeito do qual as Princesas Clássicas sejam passíveis é a ingenuidade, a inocência, que nada mais é um “excesso de bondade”, uma exaltação da pureza das princesas: como quando Branca de Neve aceita a maçã envenenada da bruxa que julga ser uma frágil senhora, mesmo logo após os avisos dos anões para ter cuidado com estranhos. A adversidade é um ato de injustiça, e a Princesa Clássica é incapaz de aprender com seus erros simplesmente porque ela é incapaz de errar. A caracterização de uma personagem com tamanha perfeição é justamente o que a torna superficial e uma personagem pouco interessante de um ponto de vista narrativo.

Todas as Princesas Clássicas são sobreviventes de abusos ou violências (característica mais presente em Branca de Neve e Cinderela), e seus finais felizes sugerem ser a recompensa por terem continuado gentis e boas apesar de tudo. A trajetória dessas princesas frequentemente depende da empatia de outros personagens, o que não deixa de evidenciar a influência que elas têm sobre os outros e sua capacidade de cativá-los: Branca

de Neve tem a misericórdia do caçador e sobrevive, além de ser mais tarde “vingada” pelos Sete Anões; Cinderela é salva pelos seus amigos animais, além da bondade de sua Fada Madrinha; Aurora é protegida pelas “tias” e é salva pelo príncipe, e por boa parte do filme sequer sabe que corre perigo. Isso demonstra que, apesar do conflito surgir do atrito de interesses entre as princesas protagonistas e suas antagonistas, a Princesa Clássica raramente age de maneira ativa contra essas ameaças e depende de sua influência indireta em outros personagens, que acabam agindo por compaixão, piedade.

Merida, por outro lado, não é necessariamente recompensada pela sua boa índole e, mesmo quando é ajudada pela bruxa da floresta, é porque ela oferece algo em troca, o que demonstra seu interesse ativo por resultados que possam solucionar seus problemas – no caso, a própria opinião de sua mãe. Fruto de uma família amorosa, seus conflitos começam com as expectativas maternas. O antagonismo da mãe em *Valente* tem uma natureza muito distinta do que ocorre nos filmes com princesas clássicas. Enquanto o ímpeto das antagonistas nestes filmes é um sentimento vil, a inveja, em *Valente* a mãe age por amor a filha.

As vilãs que atacam por inveja acabam reiterando o predomínio da beleza como atributo positivo da mulher, como se a beleza fosse o único atributo feminino a valer a pena invejar. Elas fazem o que fazem, são más, por querer aquilo que as princesas têm e elas não.

No caso da Rainha Elinor, seu antagonismo em relação à filha acontece pela certeza de que seus valores são os que vão garantir à filha uma vida feliz. Os atributos de Merida – seu espírito livre, sua independência e sua capacidade de lutar – não somente não são almejados por Elinor, mas são mesmo condenados. Merida diversas vezes rejeita o que é ser uma princesa, cuja definição é sempre dada e frisada por Elinor em críticas ao jeito da filha. É um questionamento interessante o de o que é “ser uma princesa”, devido ao seu alinhamento com a questão do que é “ser mulher” de Beauvoir; Merida claramente reconhece seu papel diferenciado ao comparar-se com as exigências feitas aos irmãos. Contudo, o filme abandona a abordagem mais explícita do “ser princesa” ao decorrer da história, e volta-se mais para a questão da tradição e do dever. Ao final, não se tem uma conclusão precisa acerca do que define uma princesa ou como se deve agir, mas há o acordo de

que certas tradições devem ser quebradas (ou “desconstruídas”), assim como é necessário assumir responsabilidades e entender consequências. O antagonismo é geracional, marcando o choque entre mulheres de épocas e sistemas de valores diferentes. Mas subsiste entre mãe e filha, ou, em última instância, entre duas mulheres, amor.

Dessa forma, *Valente* contrapõe-se também ao pensamento dicotômico de bem/mal que se faz presente nos filmes das Princesas Clássicas ao apresentar conflitos que se manifestam em diferentes instâncias e por variados motivos, como as exigências dos líderes dos clãs, a cobrança da mãe, a reticência do pai, o feitiço que não sai como esperado etc., e não na figura vilanesca de uma bruxa ou madrasta que maltrata a princesa por maldade ou inveja.

Por fim, nota-se que a importância que a Rainha Elinor dá ao papel de princesa não é decorativo, mas principalmente político e diplomático. A necessidade desse tipo de inteligência é perceptível não somente durante as aulas que Elinor dá a filha, mas também quando Elinor precisa intervir numa discussão entre os clãs e, mais tarde, quando a própria Merida precisa se colocar diante deles. A ênfase que o filme dá a importância da voz política da rainha e da princesa é bastante renovadora, visto que tanto em *Cinderela* como em *A Bela Adormecida* os reis são personagens articulados, enquanto que a rainha é ausente ou completamente silenciosa. Em *Valente*, essa relação é subvertida visto que Elinor é claramente respeitada pelos líderes que mais parecem discutir entre si do que dialogar, enquanto que o Rei se mostra mais impulsivo e raramente se coloca em relação a educação de Merida.

## Conclusão

O exposto nesta reflexão aponta para uma mudança no padrão de construção de personagens femininas com intenso trânsito no universo infantil, especialmente no feminino. É interessante notar que a mudança se faz evidente não apenas na potência da própria personagem para desencadear os acontecimentos da trama, mas também nas próprias relações que essa personagem firma ao longo da sua trajetória: o companheirismo e o carinho entre duas mulheres, mãe e filha, é contrastante ao se comparar com a relação de antagonismo em relacionamentos análogos das Princesas Clássicas com suas madrastas.

Ressalta-se também a necessidade de se exaltar determinadas características de Merida que não são especialmente admiradas pela sociedade em que essas características se contextualizam: as habilidades físicas de Merida só são verdadeiramente apreciadas pela mãe num momento de necessidade, e assim Merida prova seu valor. Muito diferente da Princesa Clássica, cujo momento de necessidade é muitas vezes resolvido através da compaixão que outros personagens têm pelas princesas, ao verem-nas em momentos de fragilidade.

Conclui-se que *Valente* é bem-sucedido em sua intenção de propor uma nova forma de se construir uma Princesa, apropriando-se de elementos frequentes na narrativa da Princesa Clássica (tal como a mãe, o casamento, a magia, a bruxa, o dever etc.) e ressignificando esses elementos. Seria interessante, contudo, não se limitar a uma desconstrução individual de gênero, ou seja, limitar-se apenas à princesa; apesar da subversão de muitos elementos tradicionalmente considerados masculinos ou femininos, essa discussão não é ampliada para outras personagens do filme além de Merida e da Rainha Elinor, e não reflete sobre uma mudança no comportamento social do reino em relação aos papéis das mulheres de outras classes sociais.

De toda forma, embora a proposta de renovação da Princesa não necessariamente dita um padrão de personagem através dos próximos filmes da Disney ou mesmo da Pixar, ela indica um caminho possível e uma alternativa interessante para um lugar-comum dos contos de fada que já se encontra desgastado e, finalmente, sugere não apenas uma mudança cultural da interpretação do tradicional “felizes para sempre”, como também sugere às suas jovens expectadoras outras formas de buscarem seu final feliz.

### Brave: the deconstruction of feminine stereotypes in a Disney princess

**Abstract:** *Brave* (2012) was the first Pixar movie featuring a female lead, and it is the first Pixar movie directed by a woman. The movie is the result of the union between Pixar and Disney, considering that Disney has a well-known “princess movies” tradition. Starting from a series of common attributes to the first Disney princesses, forming then the “Classic Princess”, our objective was to verify the transformation of the princess in Merida, a character from *Brave*, which suggests a break of Classic Princess’ narratives standards since Merida’s character is build according to the contemporary woman. We could also verify new dramatic functions when we compare Merida and the previous princesses, as well as new approaches to the relationships between characters,

such as the maternal relationships and its place as the antagonist. "Brave" appropriates and resignificates common themes to the princesses' movies, such as the witch, marriage, duty etc., and proposes a new conclusion that avoids the traditional "and they lived happily ever after".

**Keywords:** Stereotype. Gender. Cinema.

## Bibliografia

a MIGHTY GIRL. Disney: Say No to the Merida Makeover, Keep Our Hero Brave!.Change.org. 2013. Disponível em; < <https://www.change.org/petitions/disney-say-no-to-the-merida-makeover-keep-our-hero-brave> > . Acesso em: 7 jul. 2014.

AVALA UNIVERSITY. Disney executive Andy Mooney featured by American Marketing Association on Avila's campus. 2010. Disponível em; < [http://198.209.196.35/omc/press/archive/2010\\_ama-Disney.htm](http://198.209.196.35/omc/press/archive/2010_ama-Disney.htm) > . Acesso em; 17 mar.2013.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970. (v. 1, Fatos e mitos).

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*.2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1967.(v. 2, A experiência vivida)

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHAPMAN, B. *Evolution of a Feisty Pixar Princess - Pixar's 'Brave': How the Character Merida Was Developed*: depoimento. 15 de junho de 2012. Nova Iorque: The New York Times. Entrevista concedida a Mekado Murphy.

CHILD, Ben. Disney retreats from Princess Merida makeover after widespread criticism. *The Guardian*, 16 maio 2013. Disponível em: < <http://www.theguardian.com/film/2013/may/16/disney-princess-merida-makeover> > .Acesso em: 7 jul. 2014.

GILLAM, K.; WOODEN, S. R. Post-princess models of gender: the new man in Disney/Pixar. *The Journal of popular film and television*, 2008, EUA.

HISTORY. Disney Cinderella's Opens. This Day In History, 2009. Disponível em < <http://www.history.com/this-day-in-history/disneys-cinderella-opens> > . Acesso em: 1 jul. 2014.

HOWARD, David; MABLEY, Edward. *Teoria e prática do roteiro: um guia para escritores de cinema e televisão, com análises de 16 filmes famosos*. São Paulo: Globo, 2011.

IMONDI, Bethany. Pixar's Princess Takes on a New Role. *The Hoya*, 21 jun. 2012. Disponível em: < <http://www.thehoya.com/pixars-princess-takes-on-a-new-role/> > . Acesso em: 7 jul. 2014

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUCENA, Alberto. *Arte da animação*. Técnica e estética através da história. São Paulo: SENAC, 2002.
- NESTERIUK, Sergio. *Dramaturgia de série de animação*. São Paulo: Sergio Nesteriuk, 2011.
- PALLOTTINI, Renata. *Introdução à dramaturgia*. São Paulo: Ática, 1988.
- PUIG, Claudia. 'Waking Sleeping Beauty' documentary takes animated look at Disney renaissance. *USA Today*. 26 Mar. 2010. Disponível em <[http://usatoday30.usatoday.com/life/movies/reviews/2010-03-26-beauty26\\_ST\\_N.htm](http://usatoday30.usatoday.com/life/movies/reviews/2010-03-26-beauty26_ST_N.htm)>. Acesso em: 9 out. 2016.
- SAMACOW, Jessica. Merida From 'Brave' Gets An Unnecessary Makeover, Sparks Change.org Petition. *The Huffington Post*, 08 May 2013. Disponível em <[http://www.huffingtonpost.com/2013/05/08/merida-brave-makeover\\_n\\_3238223.html](http://www.huffingtonpost.com/2013/05/08/merida-brave-makeover_n_3238223.html)>, Acesso em: 7 jul. 2014.
- SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American History Review*, Bloomington, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, dez. 1986.
- A BELA Adormecida. Direção: Clyde Geronimi. EUA: Walt Disney Pictures. 1959. 75 min, stereo, color.
- BRANCA de Neve e os Sete Anões. Direção: William Cottrell, David Hand, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce, Ben Sharpsteen. EUA: Walt Disney Pictures. 1937. 83 min, mono, color.
- CINDERELA. Direção: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson, Hamilton Luske. EUA: Walt Disney Pictures. 1950. 74 min, mono, color.
- VALENTE. Direção: Mark Andrews, Brenda Chapman, Steve Purcell. EUA: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios. 2012. 93 min, Dolby Digital EX, color.
- VERNOM, Amy. Why Disney's Princess Makeover Of Merida From 'Brave' Sends The Wrong Message. *Geeks of Doom*, 16 mai. 2013. Disponível em: <<https://www.geeksofdoom.com/2013/05/16/why-disneys-princess-makeover-of-merida-from-brave-sends-the-wrong-message>>. Acesso em: 26 de março de 2018.

---

Submetido em 14/02/2017 | Aceito em 11/01/2018.

# A construção do perfil do professor e a mediação didática lúdica no Ensino Fundamental II

**Resumo:** O artigo traz resultados de pesquisa realizada em 2016 com professores que tiveram uma história de vida marcada pela leitura literária e em consequência, estabelecem mediações de leitura em ambiente escolar no Ensino Fundamental II. A pesquisa foi realizada com uma professora e um professor de escolas públicas, uma em Salvador e outra em Feira de Santana, mediante abordagem fenomenológica, utilizando histórias de vida, com o auxílio dos instrumentos: observação participante, entrevista narrativa e texto autobiográfico. Os professores participantes da pesquisa são licenciados em Biologia e Matemática. A ludicidade como premissa fundante da experiência com a leitura literária na vida dos sujeitos foi investigada, assim como, a sua expressão lúdica foi observada nas mediações didáticas e partilhas espontâneas de saber literário. Concluiu-se que o “eu lúdico”, como impulso inicial do sujeito, mediante contínuas experiências afetivas com a leitura literária, concretiza um perfil profissional, que, por sua vez, influencia a forma e a qualidade das mediações didáticas.

**Palavras-chaves:** Leitura Literária. Ludicidade. Mediação Didática. Histórias de vida.

**Sandra C. Popoff**

Universidade Federal da Bahia  
(UFBA)  
popoffsandra@gmail.com

**Cristina D'Ávila**

Universidade Federal da Bahia  
(UFBA) e Universidade Estadual da  
Bahia (UNEB)  
cristdavila@gmail.com

## Introdução

No final da década de 1970 e durante a década de 1980, as discussões sobre a importância da leitura literária nas escolas tomaram corpo entre intelectuais e pesquisadores brasileiros. O papel da literatura para um ensino significativo era exaltado num momento de retomada da cultura num país que, após alguns anos em regime de exceção, dava os primeiros passos para uma abertura política e redemocratização. Pesquisadores ligados à formação de pedagogos e professores de Letras mostravam com alarme os índices pífios de leitura no país e começavam a organizar eventos voltados para a leitura.

Após este período de retomada cultural, a economia tornou-se globalizada e o ensino fundamental foi submetido a diversas reformas: algumas mudaram apenas o nome e outras estabeleceram parâmetros curriculares e o sistema de cotas em universidades públicas. No âmbito da cultura, as alterações foram substantivas com o avanço tecnológico e a comunicação eletrônica e em rede em ambiente digital chegando ao que temos hoje: a convergência de mídias em um único aparelho celular. Apesar das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, a escola pouco mudou no

que se refere a aprendizagem e a situação do professor. Além disso, o empobrecimento da escola pública tem ficado cada vez mais patente, aumentando assim, o clima de desânimo e naturalização do fracasso escolar.

Zilberman (2008) focaliza a problemática da leitura literária nas escolas públicas de educação básica elencando alguns dos entraves mais frequentes como: a fragmentação do texto literário oferecido em guizados entre as páginas de livros didáticos, não raro, de forma descontextualizada. A literatura adulterada que passou a ser instrumentalizada para o ensino da gramática, na maioria das vezes; a falta de liberdade de escolha dos livros, que um olhar crítico revelaria facilmente uma indústria editorial a negociar os seus produtos diretamente com instâncias governamentais. Às limitações citadas se somam ainda com: leitura literária como território restrito ao trabalho da disciplina de Português e por consequência, com ênfase na gramática normativa e a falta de acesso ao acervo literário organizado nas escolas para o estudante do Ensino Fundamental II. Por outro lado, quando a escola possui uma biblioteca organizada, muitas vezes, o ambiente é pouco acolhedor e com tempo restrito para visitas. Predominam, ainda, as atividades obrigatórias e avaliativas de leitura, questionários prontos fornecidos pelas editoras sem muita liberdade para interpretação, criação e apropriações, a partir do imaginário do leitor; e por fim, o fato de que muitos professores não têm hábitos de ler literatura como fruição de uma linguagem artística.

Todavia, apesar de tantos problemas para uma inclusão correta da literatura nas escolas, ainda há esforços por parte de alguns professores, no sentido de criar uma aproximação do leitor em formação com o universo do livro. Estes professores leitores sujeitos da pesquisa, não possuem formação na área de linguagem, contudo tem a atitude e a paixão necessária para entender o imaginário literário e disposição para partilhá-lo informalmente. Diante deste perfil diferenciado, foram denominados nesta pesquisa com os codinomes: Fada Sorriso e Pequeno Príncipe.

Usar a leitura literária, juntamente com o ensino de outros conteúdos, à primeira vista, pode parecer uma instrumentalização da arte em benefício do didatismo. De fato, aparenta ser um risco, mas, no caso dos professores pesquisados, constatou-se uma aura de paixão pela literatura, que não permite a desvalorização do imaginário literário em prol de um imediatismo pedagógico.

O fato da partilha literária acontecer de forma gratuita, sem a intenção de atribuição de notas ou outro tipo de cobranças, tem garantido o seu caráter lúdico, já que a ludicidade pressupõe a liberdade de ação; flexibilidade; relevância no processo; a incerteza de resultados; o controle interno estabelecido tacitamente e também, adesão voluntária. (BROUGÈRE, 1998) Dessa forma, o uso da literatura em contexto didático toma um caráter autêntico, capaz de proporcionar uma transcendência inusitada, no sentido de que a matemática, que pouco compreende a literatura, pode ser compreendida pela ótica da literatura e a amplia em conexões significativas com outros saberes, circunstâncias e dimensões simbólicas. (GOMEZ, 2004)

Podemos dizer que a literatura é naturalmente transdisciplinar, quando abre portais de entendimento para mundos paralelos, simples de serem acessados, porém complexos demais para serem objetos de racionalizações. Dessa maneira, o tema proposto neste trabalho perpassa a leitura literária com Zilbermann (2008), a ludicidade com Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004), Brougère (1998, 2002), Callois (1990), os saberes sensíveis com Maffesoli (1998, 2001), e deságua numa bacia semântica de Durand (1997) e na mediação didática lúdica de D'Ávila (2007, 2014, 2016), por ângulos particulares à realidade dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa condensada neste artigo foi desenvolvida entre 2015 e 2016, tendo como colaboradores da pesquisa, um professor de Matemática e uma professora de Biologia, ambos docentes de escolas públicas do Ensino Fundamental II. O objetivo geral foi analisar para compreender como a ludicidade se faz presente na história de vida de professores, como elemento fundante na mediação de saberes literários no ensino fundamental. Para tal, as seguintes etapas específicas foram projetadas: 1) conhecer, mediante história de vida de professoras, suas vivências lúdicas e literárias e relacioná-las a possíveis aportes no ensino da leitura literária; 2) identificar como professores, colaboradores do estudo, inserem atividades lúdicas em suas mediações didáticas; 3) reconhecer, através de suas representações, como a ludicidade pode ser inserida no cotidiano escolar através das leituras literárias. Os objetivos propostos foram alcançados com a utilização dos instrumentos metodológicos: observação participante, entrevista narrativa e texto autobiográfico, em pesquisa de cunho qualitativo e abordagem fenomenológico, a partir de relatos de histórias de vida.

## A escola e o imaginário literário

Morin (1970), Maffesoli (2004) e Durand (2011) abordaram a questão do imaginário como dimensão dinâmica. Durand (2011) formula o conceito de bacia semântica como um escoamento imagético contínuo, onde o imaginário familiar exerce pressão e modula transformações no imaginário coletivo. Maffesoli (2004) atribui à inundação da bacia semântica, a capacidade de originar um rio de continuidades, descontinuidades e recontinuidades, que renascem em ciclos que se perdem no mar do imaginário coletivo. Para Morin (1970, p. 251) este mesmo “[...] imaginário confunde numa mesma osmose, o real e o irreal, o fato e a carência, não só para atribuir à realidade os encantos do imaginário, como para conferir ao imaginário as virtudes da realidade” no esforço de dar conta da complexidade tão humana de imaginar e gerar sentidos.

O imaginário alimenta-se de memória, portanto de passado como afirma Bosi (2003, p.16) “[...] do vínculo com o passado se extrai a força para a formação de identidade”, assim, não é possível buscar as paixões que movem pessoas e se oferecem como agentes de transformação sem considerar as pressões em torno das imagens internas e suas aplicações externas. Estas conceituações confirmam-se adequadas para a análise dos primeiros dados colhidos junto a Fada Sorriso, em seu relato inicial sobre a sua história com a leitura literária. Os pais eram semianalfabetos, no que se refere à educação formal, contudo não negligenciaram uma iniciação literária e artística como podemos verificar:

*Meus pais eram semianalfabetos: minha mãe era bordadeira e costureira e o meu pai motorista de ônibus. Davam muita importância à educação escolar e doméstica. Eu tenho certeza que tive o melhor. Os dois incentivavam a leitura dentro do lar. No ambiente doméstico tudo favorecia a leitura: a estante de livros e a cadeira do papai era muito aconchegante. Meu pai era freguês dos vendedores ambulantes de enciclopédias. Eu lia e relia incansavelmente sentada na cadeira do papai (FADA SORRISO).*

A relação de afeto com a leitura literária na história de Fada Sorriso tem o poder de alargar as suas relações interpessoais e posteriormente, determinou a escolha da profissão – a Biologia – por causa do amor à natureza, despertado por textos lidos por escolha própria e em atmosfera de emoção. O relato serve para

esclarecer a escolha dos mesmos textos para a utilização em sala de aula, lido para os alunos com entusiasmo contagiante:

*Certa vez, quando criança, fui passar férias em Salvador e tive uma experiência de leitura emocionante com o enredo do Meu Pé de Laranja Lima do José Mauro Vasconcelos. Eu e Cláudia, minha amiga, nos revezávamos na leitura de cada capítulo e as lágrimas rolavam pelas perdas e mortes vivenciadas pelo menino Zezé e o seu Minguinho – o pé de laranja lima. Foi este livro que despertou o meu amor pela natureza. Um dia, já professora, li um texto do Humberto de Campos – ‘O meu cajueiro’ e senti a mesma emoção despertada pelo livro do José Mauro (FADA SORRISO).*

O texto literário é território propício ao saber sensível, além de criador de sentidos e espaço de experimentação fundamental à recuperação da inteireza do indivíduo no coletivo. Este exercício insere o sujeito na esfera da alteridade, enquanto toma para si vivências de outros. Barthes (1980) declara que a literatura é fundamental e não pode desaparecer do currículo, porque abre portas para muitas outras disciplinas.

Lajolo (2001, 2006), pesquisadora da leitura no Brasil, por sua vez, denuncia a leitura obrigatória como fardo pesado que impede a fruição e o prazer, sendo defensora da leitura facultativa ou por livre escolha, como um direito do estudante, e, ainda, alinha-se a Pennac (1993) em seu decálogo dos direitos imprescindíveis do leitor, que são: o direito de não ler; o direito de pular páginas; o direito de não terminar um livro; o direito de reler; o direito de ler qualquer coisa; o direito ao bovarismo; o direito de ler em qualquer lugar; o direito de ler uma frase aqui e outra ali; o direito de ler em voz alta; o direito de calar.

É necessário repensar o motivo da tácita restrição do exercício literário estar “oficialmente” ligado ao estudo da gramática da língua, a partir do ingresso do estudante no ensino fundamental e mais, questionar o motivo de não ser prática estabelecida na comunidade escolar, recorrer aos mediadores apaixonados por leitura, independentemente da formação ou função na escola. Estes direitos revolucionários opõem-se à realidade da prática de leitura mais comum em ambiente escolar. Diante disso, conciliar o saber estabelecido e condensado em grades curriculares e a construção do conhecimento mediado pela ludicidade, desafia educadores reflexivos.

Os professores pesquisados usam recursos internos que determinam a qualidade da escuta com intenso contato visual, sorriso autêntico (pálpebras relaxadas e olhos brilhantes) e atitude de interação intensa que vem a ser o primeiro passo da conquista do estudante para a mediação didática fluída, que foi muito agradável de observar e fruir. Os recursos externos (objetos lúdicos), quando são usados, parecem ser consequência dessa sintonia com a intenção e reforçadores do ritmo que se quer empregar, porém nos casos pesquisados só houve referências a esses objetos nas falas de Fada Sorriso, quando menciona fantasias para a representação teatral das histórias lidas. Assim, a leitura literária não pode ser ensinada como conhecimento estático ou formal, senão como uma das expressões da criatividade humana. Tais como obras de arte, a poesia e a ficção trazem em si um potencial que permite ao sujeito a interação, a fruição do belo e a reflexão sobre o mundo e sobre si próprio. Do olhar reflexivo sobre a arte literária surgem ferramentas para uma leitura crítica do mundo.

Partindo das premissas elencadas, temos a questão da didática tradicional, avaliativa em excesso, instada a abrir caminho para critérios diferenciados para o ensino ou vivência literária em ambiente escolar. Também, pensamos que o aprendizado proporcionado pela arte literária tem um caráter preponderantemente subliminar, cumulativo e sensibilizante, que conduz ao refinamento do pensar e do sentir. Diferente do texto didático que possui características formais permitindo assim, avaliações mais diretas. Porém, não se pode esquecer que a escola ainda é o lugar primordial da leitura no Brasil e até mesmo o livro didático pode ser o suporte para uma iniciação de leitura literária, conforme nos informa, o colaborador da pesquisa, Pequeno Príncipe, que diz:

*A minha história com a leitura não veio inicialmente no seio familiar. Meus pais não tiveram um acesso à educação de forma devida. As oportunidades não eram como as de hoje. Então se estudava minimamente. Meu pai estudou até a 4ª série e a minha mãe até a 5ª série. O meu primeiro contato com a leitura foi na escola. E na escola também não foi com livros paradidáticos, que seria o ideal para a idade, mas sim, aproximação com a leitura foi a partir do livro didático.*

No imaginário coletivo moderno, a escola é reconhecida como uma instituição onde se dá a educação e, poucas pessoas refletem sobre a diferença entre o que vem a ser educação e um

sistema de ensino, por exemplo. Apesar disso, nem mesmo os inúmeros fracassos conseguem tirar da escola, a supremacia oficial da distribuição dos conhecimentos. Contudo, a escola necessita reposicionar-se a respeito de práticas importantes, dentre elas, a mediação da leitura literária e a ludicidade como componente de uma didática comprometida com o desenvolvimento da potencialidade humana.

### A construção do perfil lúdico de professores leitores

Ludicidade, brincadeiras, brincar, jogos, lazer, diversão, recreação são fenômenos que coexistem na fronteira tênue de conceitos polissêmicos, que cobrem áreas correlatas, mas não são sinônimos, podendo, assim, gerar interpretações conflitantes. Inicialmente, se faz necessário esclarecer o que entendemos por ludicidade no presente estudo, pois não esperávamos encontrar atividades lúdicas (brincadeiras, por exemplo) na mediação dos professores estudados, mas, certa atitude que emana de um ser em plena satisfação com a própria história leitora, ou seja, uma atitude lúdica de comprometimento que gera alteridade.

Luckesi inovou o estudo da ludicidade, tornando-o mais abrangente e inclusivo, para abordagens de todo o fazer humano. Entendemos a ludicidade sob o ponto de vista de Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004), como experiência de plenitude e inteireza do ser e neste estudo a relacionamos com a fruição estética da leitura literária, acreditando que ler para alguém representa uma expressão de amor e de esperança na humanidade. Esse conceito de ludicidade não se restringe ao divertimento, mas é propiciadora de uma conexão profunda e harmônica entre a mente, as emoções e o corpo. Esta plenitude lúdica do ser desenvolvida conceitualmente por Luckesi nos dá condições de analisar essa conexão, em que Fada Sorriso menciona experiências sensoriais positivas e as relaciona com a literatura infantil. Esta forma de fruição literária, por sua vez, terá um papel importante na forma de partilha que fará dos textos literários, as “gostosuras” oferecidas aos estudantes. O relato traz as suas primeiras memórias dos livros infantis:

*Minha mãe sempre trazia do mercado alguma estorinha ou um conto de fada – A sementinha bailarina, D. Baratinha, Chapeuzinho Vermelho, e outras... eram gostosuras que também alimentavam e chegavam com as compras de alimentos (FADA SORRISO).*

A consciência da arte literária e do espaço para a sua fruição, o gosto pela leitura vivenciado por crianças em ambiente escolar, negligenciada muitas vezes, pertence ao educando e deve mobilizá-lo, na condição de mediador de saberes sociais. Um dos autores que tomamos para este alargamento das apreensões e reflexões é Maffesoli (1998, p. 21-22) do qual citamos trecho para aclarar este ensejo de reflexão:

Há aí um fecundo ensejo à reflexão. As coisas e as pessoas são o que são, procedem e organizam-se de acordo com uma disposição que lhe é própria. Assim, em vez de desejar pegá-las no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em ação em tal propensão.

A leitura perpassa todo o fazer escolar e ultrapassa-o como fundamento de aprendizagem para a vida. Diante do quadro das características da leitura lúdica, as fadas da leitura - professores apaixonados por literatura - parecem apontar para uma terceira via na construção de uma didática lúdica, que nada mais é do que a didática do sensível ou raciovitalista. (D'ÁVILA, 2016) Assim, a leitura lúdica constitui-se como ato de ler que, além de decifrar os códigos formais da língua-lida ou ouvida, escrita ou narrada - propicia ao leitor uma gama de atribuições de significados permeados pela cultura, contexto e experiência com as emoções e afetos suscitados pela leitura e pela mediação didática. (FREIRE, 2001)

A leitura lúdica, proporcionada pela mediação tal qual descrevemos, transcende o estímulo inicial do texto e possibilita conexões da cognição com a emoção, resultando em bem-estar físico e espiritual. Acrescenta-se ainda, o fato de promover a liberação da criatividade mediante a elaboração de imagens mentais e marcos afetivos que operam na construção da identidade. É um tipo de conhecimento integrativo - corpo, mente, emoções (DUARTE JÚNIOR, 2000) construído e apropriado pelo indivíduo, enquanto reconhece as veredas subjetivas, a partir do ato de ler como opção artística.

Nos relatos do sujeito Pequeno Príncipe, há uma nota de empolgação ao lembrar de um livro marcante: "*O primeiro livro que eu li, após o contato com os didáticos foi O pequeno príncipe de Saint Exupery*". Este livro e seu personagem, o pequeno visitante interplanetário, foi uma das referências mais carregadas de força no seu referencial literário. Desta maneira, foi possível

considerar a paixão elementar, fundante ao próprio ser, no processo de constituir-se e traduzir-se. Por sua vez, Fada Sorriso elabora a sua história com impressões, percepções e sutilezas coletadas no ler, no ouvir histórias e na relação episódica com a literatura como uma hiper-realidade organizadora de repertórios lúdicos de grande carga afetiva.

Desta forma, as adjetivações normalmente atribuídas à ludicidade: ação e adesão voluntária, imbricadas com a leitura ajudam a formular o que pretendemos dizer com leitura lúdica. O fenômeno da ludicidade, segundo Lopes (2004) possui uma natureza consequencial, ou seja, assim como se dá com o fenômeno da comunicação, assim, ocorre com a ludicidade, pois esta reside na própria natureza humana e é partilhada por todos ao longo da vida e não somente durante a infância. Os processos relacionais e interacionais, que o ser humano vivencia em sua trajetória podem fornecer o patrimônio lúdico de cada um e a cada comportamento, uma significação lúdica. Portanto, a ludicidade tem uma importância capital na construção da condição do Humano. Para Lopes (2004, p.4), esta condição lúdica propiciadora do Humano tem sido negligenciada e pouco entendida, porém, jamais será insignificante ou poderá ser tratada como “[...] reserva de infância, superficial ou irresponsável”. Para além de simples brincadeiras, recreação ou lazer, a “ludicidade é elegância da observação atenta e elegância da escuta ativa” que poderá propiciar significações a partir de comportamentos e processos.

O lúdico, então, nesta abordagem conceitual, habita o processo e independe dos efeitos finais dos mesmos, todavia, estabelece uma rede de compromissos, livremente assumidos, no transcorrer das interações. Segundo Callois (1990) o princípio original do jogo está bipartido em *Ludus* e *Paidia*, que situados conceitualmente em polos antagônicos, se presentificam nos jogos em diferentes níveis da escala representada por *agôn*, *alea*, *mimicry* e *illinx*.

Para Callois (1990) a *Paidia* reina sobre as manifestações espontâneas do espírito do jogo, tipificando a infância, e tem origem etimológica do nome de raiz grega. Em *Paidia* temos a liberdade, a fantasia e todo o alvoroço brincante. *Ludus*, etimologicamente de origem latina por sua vez, tem a forma disciplinada, socializada, regrada e às vezes, estandardizada em seu comportamento. Fazendo alusão ao deus do jogo, *Ludus*, exerce uma pressão disciplinar sobre *Paidia* e corresponde à força civilizadora dos valores morais

e intelectuais própria da cultura estabelecida, dotando todas as categorias de jogos com o seu potencial de excelência e de pureza.

Pequeno Príncipe, mostra um perfil mais aproximado das características de *Ludus*, quando aconselha as alunas a não perderem tempo dando atenção somente aos livros românticos. A atenção, deve, pois, segundo ele, estar sobre as muitas oportunidades de ser alguém na vida. Para este sujeito da pesquisa, bons livros são os que dão uma visão maior para a conquista dos objetivos. Para ilustrar conta um episódio emblemático:

Um dia vi uma aluna chamada Larissa lendo, então eu a chamei e comecei a investir na sua formação. Marquei com ela no sábado e a preparei para saltos maiores. Refiz provas de concursos com ela e pronto, ela está no IFBA e já pensando numa graduação. A leitura neste contexto (escola pública) precisa ir além do paradidático. Temos que dar aos estudantes acesso a boa leitura para que amadureçam e possam equiparar-se a países mais desenvolvidos (PEQUENO PRÍNCIPE).

O caminhar da Fada Sorriso por obras, autores e os seus textos preferidos lembram a classificação de Roger Callois (1990) para *Paidia*, que representa o comportamento expansivo da exuberância, a alegria espontânea e da diversão contagiante em oposição complementar com *Ludus*, que, no outro extremo da escala representa o comedido, o que tem regras estabelecidas, o jogo controlado. A manifestação lúdica da Fada Sorriso nas relações com a literatura e nos contágios que promove do ato de ler demonstra pura paixão quando diz: "*Parafraseando Rubem Alves, eu acho que a leitura tem que ser vagabunda, né*". Nessa alusão, Fada Sorriso quer dar conta de uma visão de relaxamento, prazer e espontaneidade em relação a fruição literária, porém o cuidado meticuloso com que prepara atividades e textos e livros a compartilhar, demonstra que essa espontaneidade nada tem de espontaneísmo ou improvisado.

A condição lúdica do ser, longe de ser uma dimensão menor e passageira, reserva da infância (LOPES, 2004), torna-se uma balizadora das atitudes genuinamente espontâneas. As gostosuras da infância aparecem no cardápio que oferece aos estudantes, para que saboreiem iguarias literárias segundo conta:

*A leitura vagabunda é aquela que parece quando a gente está num restaurante, aí tem um cardápio. No cardápio tem um bocado de pratos, mas você pergunta ao garçom o que é que tem de ingredientes no prato, né... Então, eu ia falando os ingredientes... vendendo o peixe...falando este livro é assim, aquele é assado. Quem trabalha com leitura tem que conhecer o acervo e o leitor. (FADA SORRISO).*

## O saber intuído e a mediação didática lúdica

A didática do sensível tem um papel central como um dos eixos de formação do professor (D'ÁVILA, 2016) e na relação ensino e aprendizagem. Dessa forma, pensamos que o professor que, empoderado pela consciência da mediação lúdica e autoral, exerce a plenitude da presença, conhecendo os recursos sensíveis de sua atividade e das possibilidades que abrem diante de si e do grupo. A partir dessa consciência, parece possuir habilidade de gerar novos leitores, igualmente autônomos e apaixonados. Essa presença que toma a cena de uma contação de história pactua com os ouvintes, pois há, a partir do consentimento dado pela atenção, um acordo tácito que aquieta a alma e os gestos em preparação clara para uma fruição que é proposta e aceita. O ritmo da voz, o timbre, as modulações em uma esquina da história e um cenário completo vai sendo desenhado na mente do que ouve e sorve em atenção focada e em suspense.

As características do lúdico também estão presentes nas características da poesia: o ritmo e a simetria linguística, o enigma disfarçado no sentido, as construções das frases e rimas, assim, as suas réplicas atestam que a poesia é jogo, um exato jogo de palavras, que requer a imaginação criadora. A relação entre a ludicidade e a literatura mostra-se completamente entrelaçada. Veja o que diz Huizinga (2001, p. 149): “O que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma delas, de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma”, assim em breves palavras, temos a possibilidade de imaginar, como no poema de Mário Quintana (1973): “todos esses que aí estão, atravancando o meu caminho. Eles passarão...Eu passarinho!”

Fada Sorriso evidencia na sua fala, as práticas educativas a que teve acesso em ambiente escolar, quando diz:

*Aos nove anos comecei a ler poesia. Castro Alves foi o meu poeta preferido. Memorizava os versos e recitava em voz alta. Eu ensaiava, e com muita desenvoltura recitava para a plateia que ficava encantada. Eu me emocionava com o sofrimento dos escravos quando recitava: 'O escravo calou a fala/ porque na úmida sala/ o fogo estava para apagar/ e a escrava acabou seu canto/ pra não acordar com o pranto/ o seu filhinho a sonhar'. (FADA SORRISO)*

Como consequência dessas experiências, Fada Sorriso replica em sala de aula, o mesmo tipo de mediação didática, intencionalmente tomando sobre si a visão do narrador, guardião de segredos e enigmas e se põe como o sábio descrito por Huizinga (2001) para atingir algo que é imperioso à aprendizagem significativa: a inteireza do sujeito com o qual divide a cena ludopedagógica. Em momentos assim, o ouvinte deixa de ser figurante para ser o protagonista do seu próprio aprendizado e da aventura para além do tempo cronológico, acima do que, aparentemente, é em nossas contingências diárias, adentrando no espaço sublime do “*era uma vez*”. Ouvir uma história bem contada torna-se então, na passagem, no cruzar o portal para uma experiência que é única e é coletiva, sempre diversa na construção de sentido pela imaginação. Para Maffesoli (1998) a função da cognição, quando ligada ao prazer estético alcança uma dimensão superior. Isto explica a relação tão próxima entre as memórias lúdicas de leitura de Fada Sorriso e o seu fazer docente, que encontramos imbricados em seu relato:

*Tornei-me professora de biologia e de matemática, mas na verdade eu sempre ensinei leitura. Sou uma professora de leitura. A biologia e a matemática são instrumentos que eu utilizo para que se faça uma leitura melhor da natureza e dos sistemas de relação. Tudo pode ser lido e descrito. (FADA SORRISO).*

Por estarmos tão acostumados ao silenciamento da linguagem sensível que agrega o pensamento e a construção do conhecimento em interações que envolvam o corpo e a emoção, se torna vaga e aflitiva a noção de uma mediação lúdica criativa, genuína e autoral. Para resolver este impasse, precisamos pensar a aquisição do saber, como um processo que necessita de sua dimensão relacional e mutante, dessa forma, o professor tem em si uma gama de saberes e também oportunidades de saber – as suas ignorâncias. Nas palavras de Zen (2007) “a prática docente é palco desses tantos confrontos e diálogos que montam a cena

cotidiana da sala de aula”, não há meros executores de tarefas, mas criadores na relação pedagógica. O desejo pode alavancar a motivação correta e completar o ciclo do ato de aprender. D’Ávila (2014) esclarece ainda mais e potencializa a necessidade de mudança na abordagem da aquisição do saber em que criatividade e autoria são instâncias estruturantes na ação educativa e necessita de um trabalho com base em linguagens artísticas.

No processo de sensibilização pela arte, há um mergulho necessário e profundamente pessoal: o eu lúdico precisa aflorar numa caminhada inicial para si mesmo e como num círculo virtuoso, em um retorno, que abarque a complexidade e potencialidade de cada um. Não se chega a um intelecto superior sem que se passe pelo corpo e suas emoções.

Se o aprender dá-se também no corpo, em todos os seus sentidos e não somente no nível mental, é possível inferir que a autoeducação ludoestética do professor seja um processo contínuo que necessita passar pela leitura literária. Parece improvável, mediar com arte, sem que estas mesmas dimensões artísticas tenham sido experimentadas de forma pessoal pelo professor. Assim, ao trilhar o caminho da didática do sensível, o professor tem na sua própria história de eterno aprendiz, este estado de prontidão e sensibilidade que irá fluir para o estudante, sem que haja lacuna entre o que é conhecido (conhecimento) e o que é vivenciado (vida). Este elo perdido entre o processo didático que anestesiou os sujeitos do processo, estudantes e professores, para D’Ávila (2014) reside na arte como linguagem com potência equalizadora dos saberes didáticos pedagógicos e do saber ludo-sensível.

Assim, está proposto ao professor, fazer aflorar um saber mais orgânico que é construído horizontalmente, em trocas mais efetivas e conscientes, em ambiência de afetividade lúdica. Essa segurança psicológica proporcionada pela aceitação da dimensão subjetiva inerente ao sujeito poderá reforçar a desenvoltura profissional, mediante uma didática liberadora de potenciais latentes. Essa relação que estabelece um saber orgânico e dinâmico pode ser analisada na experiência relatada por Pequeno Príncipe:

*Eu já vi estudantes problemas mudarem de rota e progredirem nos estudos. Procuro ter um relacionamento amigável com meus estudantes independentemente da escola que eu trabalhe. Eu me aproximo e acabo conquistando a confiança. Esse é um dos papéis do educador. Eu sou um professor incentivador e falo com muito*

*orgulho e não me importa se venho a incomodar a A, B, ou C por conta do meu perfil. Meus estudantes, a maioria, são meus amigos no Facebook. Eu os estímulo muito e eles vão adiante nos estudos (PEQUENO PRÍNCIPE).*

Finalmente, alargar o pensamento criativo como impulsionador de ciclos virtuosos, de formação e empoderamento do professor parece ser um objetivo desejável. Tardif (2002) considera de extrema importância que professores se posicionem e expressem as ideias sobre o desenvolvimento dos saberes e de seus modos de ensino para o bem de todo o corpo docente.

Num dos últimos encontros que tivemos para observação participante, Pequeno Príncipe abre a aula falando da importância de ter regras para a vida: “[...] *buscar conhecimento para ter uma vida socialmente saudável na leitura autodidata. Sem esperar pelos outros ou pela escola. Vocês precisam ter o alvo de ler em inglês também*”. Os estudantes se empolgam com a palavra do professor e contam que uma colega de outra sala tinha seguido os conselhos e não parava mais de estudar e diziam: *“agora ela sabe muito*”. Nestes encontros de observação participante, pude ter um vislumbre do ensino lúdico que vai além dos conteúdos, com métodos criativos que não dispensam o afeto, o respeito e a viva esperança que como D’Ávila (2007, p. 27) sintetiza tem “[...] o enlevo em se ensinar e, principalmente aprender”.

## Conclusão

Vimos a questão de pesquisa envolvendo a potencialidade da mediação lúdica da leitura literária, respondida, na forma descentralizada e fluída com que os professores organizam as memórias e as práticas leitoras, bem como as partilhas do que lhes é caro. Assim, constatamos que o “eu lúdico”, enquanto impulso inicial do sujeito mostrou-se acionador de habilidades e competências que, mediante contínuas experiências afetivas com a leitura literária, enraíza a identidade e fornece asas para voos acima das cercas impostas pela profissão e expectativas sociais. Essa exposição às leituras e a todo um universo imaginado concretiza um perfil profissional, que, por sua vez, influencia a forma e a qualidade das mediações didáticas. Os professores pesquisados, embora amantes da literatura não submetem os estudantes nem ao diletantismo literário, nem ao acréscimo de conteúdo a respeito de leitura,

antes, são guiados por uma sensibilidade tal, que os faz agir com humanidade, ética e arte diante das limitações impostas a esta geração, oferecendo um pouco do que descobriram nos livros. Esse impulso de doar poesia e visão alargada do mundo, que parte de professores-leitores-apaixonados, parece ser acionado por uma postura política de fazer a diferença com o que for possível, numa mediação lúdica que reverbera na autoestima e na cognição dos estudantes, pois o conteúdo não deixará de ser importante, contudo urge saber trata-lo com mais graça, criatividade e ludicidade.

O tema, certamente, carece de novas pesquisas para uma implementação de práticas pedagógicas que tenham, no lúdico e no sensível, uma base para inovações. Podemos afirmar que a ludicidade, nesta pesquisa, mostrou-se um elemento fundante da mediação dos saberes literários, como expressão da satisfação da necessidade de plenitude interior do ser humano. As histórias de vida de Fada Sorriso e do Pequeno Príncipe são fontes primeiras para as suas práticas docentes, que, em consequência, permite-lhes um alargar da visão e da práxis, ao considerar as necessidades dos estudantes, em todos os aspectos transcendentais, ensejando aportes ao ensino da leitura literária. As atividades desenvolvidas envolvendo a leitura literária possuem um caráter de atividade livre, sem cobrança de notas, portanto, adesão voluntária e de consequências imprevistas, o que revela uma característica basilar do jogo como um círculo mágico. (HUIZINGA, 2001) Os professores pesquisados inserem atividades lúdicas em suas mediações didáticas conforme o estilo próprio a cada sujeito e demonstram que a leitura literária tem um caráter agregador e desenvolvedor de potencialidades humanas, propiciando o amadurecimento das relações afetivas em ambiente e cotidiano escolar.

## The construction of the teacher's profile and the educational mediation of education in Fundamental Teaching II

**Abstract:** The article brings results of research conducted in 2016 with teachers who had a life history marked by literary reading and, in consequence, establish mediations of reading in school environment in elementary school II. The research was conducted with a teacher and a teacher of public schools, one in Salvador and another in Feira de Santana, through a phenomenological approach using life stories, with the aid of the instruments: participant observation, narrative interview and autobiographical text. The teachers participating in the research are graduates in Biology and Mathematics. Playfulness as the premise of the experience with literary reading in the subjects' lives

was investigated, just as their playful expression was observed in didactic mediations and spontaneous sharing of literary knowledge. It was concluded that the “ludic ego”, as the initial impulse of the subject, through continuous affective experiences with literary reading, concretizes a professional profile, which, in turn, influences the form and quality of didactic mediations.

**Keywords:** Literary Reading. Playfulness. Didactic Mediation. Life stories.

## Referências

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BROUGÉRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CALLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- D'ÁVILA, C. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164/8968>>. Acesso em: 20 out. 2015.
- D'ÁVILA, C. *Razão e sensibilidade na docência universitária*. *Revista em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103- 118, 2016.
- D'ÁVILA, C. *Educação e ludicidade: ensaios 04*. Salvador: Universidade Federal da Bahia: Faculdade de Educação: GEPEL, 2007.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2000.
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Trad. Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, G. *O imaginário: Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2011.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001
- GOMEZ, M. V. *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Editora Cortês, 2004.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- LAJOLO, M. *Literatura: Leitores & leituras*. São Paulo: Moderna, 2001
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2006.
- LOPES, C. *Ludicidade, contributo para a busca dos sentidos do Humano*. Aveiro: Ed. Univ. de Aveiro, 2004

- LUCKESI, C. C. (Org.). Estados de consciência e atividades lúdicas. In: *Ludicidade: onde acontece? Educação e ludicidade: ensaios 3*. Salvador: Faculdade de Educação da UFBA: Programa de Pós-Graduação em Educação: GEPEL: Secretaria de Cultura e Turismo, 2004.
- LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. *Cadernos de Pesquisa*, Salvador, v. 2, n.21, p. 9-25, 1998.
- LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) *Educação e ludicidade: ensaios 2: a ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: Faculdade de Educação da UFBA: Programa de Pós-Graduação em Educação: GEPEL, 2002. v. 1.
- LUCKESI, C. C. *Ludopedagogia: ensaios 1: educação e ludicidade*. Salvador: Faculdade de Educação da UFBA: Programa de Pós-Graduação em Educação: GEPEL, 2000. v. 1.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MAFFESOLI, M. *A transfiguração do político: atribalização do mundo*. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- MAFFESOLI, M. Perspectivas tribais ou a mudança do paradigma social. Porto Alegre (RS), *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 23, p. 23-29, abr. 2004.
- MORIN, E. *O cinema ou o homem imaginário*. Ensaio de antropologia. Lisboa: Moraes Editores, 1970.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. 3.ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- QUINTANA, Mario. *Cadernos H*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- SAINT-EXUPÈRY, A. de. *O Pequeno Príncipe*. 48. ed., Rio de Janeiro: Agir, 2004
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ZEN, G. C. *Confabulações na formação de professores: a experiência e o saber ético como saberes docentes*. Salvador: Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia Salvador, 2007.
- ZILBERMAN, R. *O papel da literatura na escola*. Porto Alegre: Via Atlântica, 2008. n. 14.

---

Submetido em: 02/04/2017 | Aceito em: 19/12/2017



## Instruções para os autores

Os originais (em português, espanhol e inglês) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto. A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 32 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil caracteres, seguindo a mesma formatação do corpo do texto. É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português e inglês. Os textos deverão estar acompanhados de um terceiro título e do Resumo na respectiva língua. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave e key words) deverão acompanhar o Resumo e o Abstract, contendo no máximo, cinco palavras em português e inglês, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

A Revista da Faced segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1) Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.

2) Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.

3) Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 1.

4) As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.

5) Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização.

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

## Modelos de Referências

### Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p.

### Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: \_\_\_\_\_. *A comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

### Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista da Faced*, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008.

### Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios educacionais em um mundo de automação. In: \_\_\_\_\_. *Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324.

### Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. *Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica*. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

### Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: Associação

de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: < [http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao\\_new.pdf](http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf) > . Acesso em: 9 fev. 2006.

### Referência Legislativa

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> > . Acesso em: 8 de ago. 2008.

### Matéria de Jornal

LEITE, M. PLoS e SciELO dão o que falar. *Folha de S. Paulo*, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

## Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista da Faced (<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced>) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial. Esses dados não serão mais solicitados, pois estes ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis,

não sendo necessário re-digitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista da Faced), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais

Quando da publicação impressa, serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; para artigo em coautoria, cada autor receberá dois exemplares; no caso de mais de três autores, cada um receberá um exemplar.



COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721 Bt e Veljovic Book