

Revista Acadêmica

Licencia & acturas

v. 8, n. 1, janeiro/junho 2020



Graduação | Pós-graduação | Extensão
v. 8, n. 1, janeiro/junho 2020



INSTITUTO IVOTI

Ensino Superior

ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v. 8, n. 1, janeiro/junho 2020

Ivoti

Instituto Superior de Educação Ivoti

© Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171

93900-000 – Ivoti/RS

Tel.: (51) 3563-8656

E-mail: contato@institutoivoti.com.br

www.institutoivoti.com.br

Coordenação Editorial:

Ailim Schwambach

Conselho Científico:

Ailim Schwambach – ISEI – Ivoti/Ufrgs – Porto Alegre/RS – Brasil
Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal
Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil
Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil
José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil
Luciane Sgarbi Santos Graziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil
Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil
Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil
Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil
Mônica da Silva Gallon – PUCRS – Porto Alegre/RS – Brasil
Patrícia Weiduschadt – UFPEl – Pelotas/RS – Brasil
Rainer Lehmann – Deutsche Gesellschaft für Polarforschung
Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil
Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

Conselho Editorial:

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS
Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC
Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS
Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS
Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR
Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

Capa: GPS Propaganda

Revisão: Angela Musskopf

Darli Reneu Breunig

Maria do Carmo Mitchell Neis

Arte-final: Maria do Carmo Mitchell Neis

Informações básicas:

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – Ivoti: ISEI, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN versão eletrônica: 2525-5754

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música.
I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
<i>Ailim Schwambach</i>	
CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS: as reformas curriculares e a possibilidade de promoção de uma política comprometida com os direitos humanos	7
<i>Cristian Andrei Tisatto</i>	
A PÓS-VERDADE: as potências da alma a favor da retórica.....	19
<i>Milena Bender Holdefer</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
LETRAMENTO ARGUMENTATIVO: metodologias e gêneros textuais voltados para a formação crítica	29
<i>Daiane Theobald</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
UM SÓ POVO, UMA SÓ PÁTRIA, UMA SÓ LÍNGUA: impactos de uma política linguística imposta às identidades de uma país	38
<i>Raquel Fritzen Dapper Vetromilla</i>	
A IMPORTÂNCIA DO OLHAR DAS CRIANÇAS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	45
<i>Leticia Bett Abel</i>	
<i>Ailim Schwambach</i>	
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: de política para a formação de professores à uma nova experiência de aprendizagem formativa vivenciada no curs de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti	62
<i>Raquel Dilly Konrath</i>	
<i>Vera Kern Hoffmann</i>	

A APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A NEUROCIÊNCIA: tempo, memória, e atenção com método de estudo	75
<i>Giovani Meinhardt</i>	
FALHAS DE ARGUMENTAÇÃO: você acha ou tem certeza?	94
<i>Rafaéli Luíze Engeroff Heck</i>	
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM PAIS COM TRANSTORNO DEPRESSIVO	102
<i>Ana Paula Hafemeister</i>	
<i>Giovani Meinhardt</i>	

APRESENTAÇÃO

Prezadas leitoras e prezados leitores,

Apresentamos a primeira edição de 2020 da Revista Acadêmica Licenciaturas, do Instituto Ivoti. Nesta edição podemos encontrar várias possibilidades de se pensar as licenciaturas e a Pedagogia, com discussões que perpassam desde as políticas educacionais, a neurociência, o ensino linguístico, e a Educação Infantil, desde seu eixo didático científico até o psicológico.

Nos artigos apresentados nesta edição, começamos com o texto: “Currículo e direitos humanos: as reformas curriculares e a possibilidade de promoção de uma política comprometida com os direitos humanos”, de Cristian Andrei Tisatto. O texto buscou discutir o processo de implementação da nova política curricular brasileira, formulada a partir da Base Nacional Comum Curricular, sendo feita uma análise com a categoria dos direitos humanos.

Para embarcar em uma discussão sobre a pós-verdade, como ela surgiu e quais as suas consequências na sociedade, as autoras Milena Bender Holdefer e Marguit Goldmayer, escreveram o artigo: A pós-verdade: as potências da alma a favor da retórica.

Ao debater acerca do ensino da Língua Portuguesa e a formação crítica através de práticas argumentativas, encontramos como ferramenta para a prática na sala de aula, o texto: Letramento argumentativo: metodologias e gêneros textuais voltados para a formação crítica, das autoras: Daiane Theobald e Marguit Carmem Goldmeyer.

O quarto texto da Revista, da autora Raquel Fritzen Dapper Vetromilla, intitulado: “Um só povo, uma só pátria, uma só língua: impactos de uma política linguística imposta às identidades de um país”, discute os conceitos de identidade do sujeito pós-moderno e da superdiversidade, utilizando para isto referenciais de leitura como Hall e Vertovec.

As autoras Letícia Bett Abel e Ailim Schwambach apresentam a investigação da importância do olhar das crianças e suas representações sobre ciência na educação infantil. O texto relata uma pesquisa feita com crianças, onde as autoras procuram saber qual a perspectiva destas em relação às concepções de ciência e pesquisa.

O sexto artigo da Revista tem o seguinte título: “A residência pedagógica: de política para a formação de professores à uma nova experiência de aprendizagem formativa vivenciada no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti”, das autoras Raquel Dilly Konrath e Vera Kern Hoffmann. As duas autoras apresentam o Programa de Residência Pedagógica, que está pautado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais. No texto, há reflexões teórico-práticas sobre a experiência vivenciada pelos bolsistas residentes do Programa de Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti

A aprendizagem de acordo com a neurociência: tempo, memória e atenção como método de estudo, de Giovani Meinhardt é o sétimo artigo da Revista. Neste texto, o autor introduz o tema da neurociência sob a ótica do neurocientista Ivan Izquierdo, avaliando sua contribuição na educação, uma vez que as pesquisas neurocientíficas auxiliam na orientação dos estudos, utilizando memória, atenção e administração do tempo como métodos eficazes de desempenho.

No texto de Rafaéli Luíze Engeroff Heck e Marguit Carmem Goldmeyer: “Falhas de argumentação: você acha ou tem certeza?”, podemos analisar as falhas de argumentação presentes na construção de argumentos dos estudantes de Letras do Instituto Ivoti.

O último artigo apresentado na revista, que nos proporciona reflexões na área da Pedagogia e Psicologia, recebe o seguinte título: “Desenvolvimento da aprendizagem de crianças com pais com transtorno depressivo”, sendo este escrito pelos autores Ana Paula Hafemeister e Giovani Meinhardt

Esperamos que as diversas possibilidades de artigos e textos que a revista possui, possam ser um convite para a sua leitura e colaboração nas próximas edições. Com a palavra,

Dra. Ailim Schwambach¹

¹ Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS, com doutorado sanduíche pela Universidade de Londres, Inglaterra. Bolsista CAPES (2016). Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS (2010). Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. É membro do conselho da APECS-Brasil onde atuou como auxiliar na Coordenação de Ações de Pós-Graduação na gestão 2016-2018. Trabalha com a Formação de Professores nas áreas de Ciências, Projetos Escolares, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-Brasileira. Vencedora do Prêmio RBS de Educação de 2014 e finalista do Prêmio em 2017, na categoria Gênero. Delegada do Brasil na COP 21, França.

CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS: as reformas curriculares e a possibilidade de promoção de uma política comprometida com os direitos humanos

CURRICULUM AND HUMAN RIGHTS: curriculum reforms and the possibility of promoting a policy committed to human rights

Cristian Andrei Tisatto¹

Resumo: O ensaio busca discutir o processo de implementação da nova política curricular brasileira, formulada a partir da Base Nacional Comum Curricular, analisada em interface com a categoria dos direitos humanos. O momento é oportuno, tendo em vista que, a partir das novas diretrizes, os sistemas municipais e estaduais de ensino deverão revisar seus currículos. As escolas, por sua vez, terão de revisar seus Projetos Políticos Pedagógicos – documento essencial que norteia o processo educacional - de modo a adequá-los à nova política nacional. A reflexão se faz emergente, na medida em que os currículos podem ser entendidos como molas propulsoras que potencializam práticas pedagógicas que podem difundir valores e princípios em direitos humanos, alicerçando e buscando desenvolver, de forma transversal e interdisciplinar, princípios e práticas comprometidas com os Direitos Humanos. Esta discussão se propõe a problematizar, mas não findar as discussões, até mesmo pela brevidade com que se apresenta, apostando que problematizar é fundamental no momento de construção de um projeto político educacional, de modo a evitar a adoção de discursos e práticas alicerçada em uma educação com projeto excludente e despreocupado com a formação social integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Reformas Curriculares. BNCC. Direitos Humanos. Educação.

Abstract: The essay seeks to discuss the implementation process of the new Brazilian curriculum policy, formulated from the Common National Curricular Base, analyzed in the interface with the category of human rights. The moment is opportune, considering that, based on the new guidelines, municipal and state education systems must revisit their curricula. Schools, in turn, must revise their Pedagogical Political Projects - the essential document which guides the educational process - in order to adapt to the new national policy. A reflection is emerging, as the curricula can be understood as propelling springs which enhance pedagogical practices that can spread values and rights in human rights, based on and seeking to develop, in a transversal and interdisciplinary way, principles and practices committed to Human Rights. This discussion proposes to raise questions, but not end it, even for its brevity, betting that this reflection is fundamental while building an educational political project, in order to avoid the adoption of discourses and practices based

¹ Professor graduado em Ciências Sociais (Licenciatura – Unisinos) e Pedagogia (UNINTER). Especialista em Gestão Escolar, Mestrando em Ciências Sociais CAPES – Unisinos. E-mail: cristian-tisatto@hotmail.com

on education with an excluding project and unconcerned with the subjects' integral social formation.

Keywords: Curricular reforms. BNCC. Human rights. Education.

O presente artigo propõe-se a discutir de que maneira os Direitos Humanos serão tratados no contexto de Reforma Curricular que a educação brasileira vem sofrendo, momento que oportuniza que educadores de todo o país contribuam e promovam reflexões que tenham potencial de incluir ou excluir determinados temas a serem abordados nas mais de 184 mil escolas do país². Discutir como a temática de Direitos Humanos vai ser tratada no âmbito das reformas curriculares e dos Projetos Políticos Pedagógicos, que a partir da nova política curricular (BRASIL, 2018) serão revistos e representarão o projeto social nacional que se busca enquanto estado-nação. É através do currículo que se manifestam as concepções de educação, bem como os diferentes objetivos e projetos que se buscam efetivar através dela. Em tempos de reformas, faz-se necessário que haja clareza em relação à proposta educacional que buscamos – bem como o projeto social que está em disputa. Trata-se de uma oportunidade que terá potencial de consolidar determinados projetos sociais, bem como expectativas em relação à educação, a partir do direcionamento e participação dos professores e agentes que estão à frente da

política educacional – o que vai ser ensinado, abordado nas escolas, reflete o que acreditamos e fazemos em prol de um projeto maior, que possa responder: educar quem, para quê e como?

Tal proposta desenvolve-se e apresenta-se emergente, a partir de mudanças no cenário nacional, surgidas com a construção de uma política regulatória denominada Base Nacional Comum Curricular, documento que exigiu a reforma dos currículos escolares e a consequente revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's)³, de forma que esses adequassem suas propostas ao Documento Norteador elaborado em âmbito nacional (BNCC). Cabe expor que o movimento de reformas, que resulta na Base Comum, foi marcado pela participação de diferentes segmentos e atores sociais, que travaram disputas por interesses a respeito da construção da base e de sua implementação. Esse processo envolve reflexões e um trabalho sistemático e permanente que explore as potencialidades do currículo e garanta espaço para as singularidades locais.

As discussões sobre o currículo são necessárias na medida em que, após as reformas educacionais, as propostas e

² Censo 2018

³ Veiga (1998, p.11-35) defende que “Os Projetos Políticos Pedagógicos são entendidos, Conforme Ilma Passos Veiga como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada, será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade”

os documentos que norteiam sua formulação refletem expectativas, interesses e perspectivas de determinados grupos sociais em relação ao mundo em determinado momento e tempo histórico. O Currículo reflete decisões que visam a responder a questões centrais, quando nos propomos a discutir a educação pública. Afinal, o que se quer ensinar, para quem se ensina e que sujeito pretende-se formar a partir das diretrizes estabelecidas são indagações que acompanham docentes e gestores da educação. Ainda, é através do currículo que se identifica o projeto de sociedade em construção. A discussão sobre a função social da escola e, portanto, do currículo coloca-se como um desafio, pois evidencia o papel desta instituição na sociedade, retomando a dimensão possível transformadora ou a dimensão que se ocupa em reproduzir a estrutura e o status quo vigente à reprodução das desigualdades.

O ano de 2020 marca o processo de implementação da Base Nacional e reformulação dos currículos, mesmo que o movimento seja contrário a determinados grupos sociais, os quais perceberam o documento como centralizador cujo processo de construção não tenha assegurando a participação de atores e grupos sociais que pesquisam e estudam a educação. Algumas mobilizações importantes, como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, a promulgação do Plano Nacional de Educação, em 2014, além de indicadores resultantes de avaliações, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA)⁴, que colaboraram para a formulação dessa agenda de reformas. Essa transformação na política nacional de currículos contou com a participação

de segmentos sociais e grupos de interesse, mobilizando determinadas comunidades políticas favoráveis a mudanças, de acordo com suas percepções e valores.

Os indicadores que demonstravam os resultados abaixo do esperado em avaliações educacionais externas, além do cenário de crise política, devido ao *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff, contribuíram para esse cenário, criando oportunidade política para os diferentes grupos participarem ativamente desses processos de reforma da educação. No entanto, mais do que as próprias dimensões da crise educacional, as questões mais importantes estão ligadas aos projetos sociais que a América Latina e o nosso país precisam enfrentar. A submissão política ao modelo concentrador de riquezas indica, claramente, o aumento das desigualdades sociais e, com ele, o crescimento da miséria e do conseqüente recrudescimento da violência social. Esse quadro afeta significativamente o processo educacional no qual se podem identificar tensões entre as políticas e as experiências docentes. Enquanto as primeiras defendem as propostas de organismos internacionais, as segundas sugerem diferentes formas de participação e de construção de experiências alternativas, entre elas as que levam em consideração a preservação do *status quo*. (MELLO, 1991).

Esse conjunto de movimentos resultou na elaboração de uma política regulatória – a Base Nacional Comum Curricular – que adota novas perspectivas e apresenta um projeto de educação nacional, de direitos de aprendizagem através de competências e habilidades, orientando a revisão dos currículos dos Sistemas de Ensino que passam por reformulações.

⁴ O *Program for International Student Assessment* (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um dos programas de avaliação internacional mais desenvolvido e aplicado no mundo. Avalia os conhecimentos de escrita, conhecimentos em matemática e, na sua última edição, em Ciências. É um indicador relevante e influencia na elaboração das Políticas Públicas em Educação no Brasil e outros países do mundo.

A proposta de uma Base Nacional atende a exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de número 9.394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 14 e da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), que estabelece a construção de um currículo nacional, mas não detalha e tampouco regulamenta sua estrutura e implementação. Antes da formulação dessa política regulatória, utilizavam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados em 1997 na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sugeriam conteúdos e temáticas para serem desenvolvidas no âmbito escolar, orientando práticas pedagógicas, planos de ensino e outros documentos como o próprio Projeto Político Pedagógico das instituições.

A Base Nacional (BRASIL, 2018) foi construída sob uma série de questionamentos oriundos da academia, de associações de professores e pesquisadores em Educação, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), além de uma série de posicionamentos contrários por parte de pesquisadores que criticavam o processo de construção e formulação da Base Nacional. Por outro lado, atores sociais como o Movimento Pela Base⁵, financiados por organizações como a Fundação Lemann, dirigida pela família do milionário Jorge Paulo Lemann, e outras instituições reconhecidas em âmbito nacional, tais como o Instituto Unibanco, o Instituto Natura e organizações como o Todos Pela Educação, estruturavam-se no sentido de propor a formação dos gestores e profissionais da educação, visando à formulação da Base e implementação desta nova

política curricular no país a partir de seus interesses e tendências.

A partir de 2014, esse conjunto de atores passa a se mobilizar para a formulação do Documento, motivando debates entre diferentes atores, grupos de interesse e comunidades políticas de diferentes origens e ideologias. Nesse cenário de mudanças, cabe discutir qual currículo se formulou como Base Nacional, a quem ele se destina e qual o projeto educacional que se pretende construir a partir dele. Trata-se de um projeto inclusivo, com princípios de formação integral, que garante e trabalha na formulação e manutenção dos princípios e processos democráticos, ou trata-se de uma concepção de educação alinhada às lógicas do mercado, com uma formação voltada ao utilitarismo e ao desenvolvimento econômico somente?

O currículo e a escola – enquanto instituição – exercem papel significativo na medida em que impulsionam práticas sociais, transformando ações ou fazendo-as adaptarem-se à estrutura social, haja vista que podem promover e contribuir na formação de valores e na organização da sociedade.

A escola é a expressão dos interesses e das expectativas de um grupo social, seja ele dominante ou dominado, mas geralmente dos grupos dominantes. Cabe a discussão, e esta é uma das propostas da pesquisa – o projeto de educação, proposto a partir da regulação do currículo nacional, que é um projeto que contempla os Direitos Humanos e todos os princípios que o acompanham. Trata-se de um projeto inclusivo e construído sob a ideia da promoção da democracia e dos Direitos Humanos? A proposta é a investigação sobre qual projeto político de educação se implementa a partir das reformas, mobilizadas por diferentes agentes e

⁵ Artigo em vias de publicação: TISATTO, Cristian. Atores e disputas: a quem interessa uma Base Nacional Curricular? **Revista de Ciências Sociais** - Dossiê Temático: Quando as ciências sociais encontram a educação: (re)pensando cenários contemporâneos das desigualdades educacionais – PPG Ciências Sociais – Universidade Federal do Ceará.

movimentos, alguns financiados pela iniciativa privada. Neste trabalho e na pesquisa empírica a ser desenvolvida, pretende-se discutir esses e outros questionamentos.

Durante a implementação de toda e qualquer política de educação, faz-se necessária a articulação de um fluxo de política pública que inclua processos de participação dos atores envolvidos na área. No caso de uma política de currículo, cabe destacar que o primeiro movimento a ser organizado é a garantia da participação docente, visto que o currículo e, portanto, a escola, são espaços de disputas, de interesses e conflitos. Os atores que dela fazem parte exercem funções e são decisivos na implementação e regulação das políticas públicas, avaliando alternativas e colaborando no aprimoramento e no desenho da política pública, que é implementada por aqueles que estão à frente da política – no guichê – e são os responsáveis pelo processo de implementação e devem participar do processo de avaliação, revisitando-o e reformulando questões e aspectos que não fazem sentido para os sujeitos daquela realidade.

Nesse sentido, o professor é protagonista e, a partir da sua apropriação em relação ao currículo, bem como de suas percepções, observadas e até mensuradas a partir de suas narrativas, pode implementar e buscar estratégias que corroborem ou não com determinadas propostas. A política regulatória, elaborada em âmbito nacional, pode ser limitadora para os currículos ou pode prover de alternativas e adaptações necessárias para a implementação adequada à realidade de cada sistema de ensino e/ou instituição escolar. Os professores, gestores e pedagogos são os implementadores da política. Não basta, portanto, uma agenda política e uma regulação elaborada por alguns atores e comunidades políticas. É preciso atentar-se aos processos de implementação, de modo a avaliá-la. O

documento pode até trazer garantias, evidenciar objetivos e direitos, mas ele por si só não garante a transformação de práticas pedagógicas e sociais, tampouco seus pressupostos poderão ser implementados tal e qual está garantido nos documentos. A escuta sensível e a participação democrática dos diferentes agentes podem contribuir na identificação de como determinadas temáticas fazem ou não parte da rotina, do discurso e das práticas daqueles que estão à frente da Política Pública – exercendo a sociologia do guichê. E é nesse sentido que os professores e gestores devem ser ouvidos, no processo de implementação, tendo mecanismos de sustentação e apoio. Dada a importância destes atores que podem ou não promover, a partir de seus entendimentos, percepções e leituras de mundo e transformar a categoria dos Direitos Humanos para além de uma questão jurídico-legal; podem torná-la um movimento e servir de mola propulsora para a promoção de uma política pública educacional em e para os Direitos Humanos.

Cabe a discussão sobre a fundamentação e a sustentação da reforma na política curricular e, em vista disso, compreender o fluxo de políticas públicas pode colaborar a entender os processos que culminam num documento que transformará o currículo de mais de 184 mil escolas (INEP, 2019). O processo de decisão acerca da Política Pública envolve a análise de um problema que, implicando ou afetando a vida de um grupo significativo de atores, acaba definindo agendas de decisões. A educação pública brasileira tem sido alvo de uma série de críticas a resultados oriundos de avaliações externas, como o PISA, já mencionado, aliado aos indicadores de qualidade utilizados e aplicados, alguns de forma interna, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),

considerados insatisfatórios por grupos políticos e de interesse. Esses agentes perceberam a oportunidade de mobilizar e construir a agenda de reformas que contou com a participação de diferentes segmentos da sociedade, como professores, acadêmicos, grupos de interesse, que protagonizaram disputas em torno da proposta. Ou seja, buscaram-se alternativas e possibilidades de soluções, as quais, muitas vezes, encontram-se em *stand by*, já formuladas, à espera de a questão pautar as discussões e configurar a agenda, seja por interesse de gestores, seja por pressões e disputas de inúmeros atores e instituições que influenciam e dinamizam as relações do sistema de organização da gestão das políticas públicas – e como resultado, homologou-se a já mencionada Base Nacional.

Cabe destacar que, em avaliações de larga escala, adotadas no Brasil desde a década de 1990 e com finalidades econômicas (empréstimos, financiamentos internacionais), o Brasil figura na penúltima posição (FUENTES, 2017) nos *rankings* que medem a qualidade da educação, além de permanecer entre os 20 países com menor rendimento num total de 79 países que aplicam o PISA – instrumento de avaliação de aprendizagem, aplicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A partir desse resultado, grupos políticos e de interesse constatarem e se utilizam dessas estatísticas e indicadores para reforçar e mobilizar a agenda, em prol de um contexto de reformas. Outros dados, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), colocam o país na 79ª posição (BRASIL..., 2019), evidenciando a necessidade de reformas, defendidas por alguns segmentos da sociedade como a possível solução para o contexto apresentado.

Participar dos movimentos que vêm, desde 2014, alterando a condução da política educacional brasileira, exigem-nos flexibilidade e reflexão constante, para evitar a adoção de narrativas que, sutilmente, promovam transformações e levem-nos a construir uma educação pública que não necessariamente esteja alicerçada em interesses transparentes e princípios nos quais acreditamos, enquanto atores envolvidos na educação.

Comunidades de especialistas, pedagogos, professores, acadêmicos e outros atores oriundos de movimentos organizados, como o Movimento Pela Base, passam a frequentar e oferecer formações e seminários, e a discutir o currículo em âmbito local, e outros grupos, em âmbito nacional. Em meados de 2015, movimentos de comunidades políticas iniciam a articulação com o Ministério da Educação a fim de promover e mobilizar a construção do documento que nortearia e proporia a revisão curricular de mais de 184 mil (FORTUNA; MOURA, 2018; INEP, 2019) escolas do país.

Após um processo de discussões, que contemplou a realização de consultas e chamadas públicas de participação a partir de plataformas digitais, participações e discussões marcadas por disputas entre atores e grupos de interesse, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental é homologada pelo Conselho Nacional de Educação e, em 2018, a segunda etapa, que se refere ao Ensino Médio, é homologada, mesmo sob a alegação de que a construção da Base deu-se de forma a privilegiar a participação de alguns grupos em detrimento de outros. Organizações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁶ (ANPed) e a Associação Brasileira de Currículo (AbdC) afirmaram, em notas oficiais, que a Base Nacional foi

⁶ Nota da ANPEd sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

construída ferindo os princípios de participação e gestão democrática e desconsiderou as participações oriundas das consultas públicas presenciais e digitais.

Diante desse processo, as redes de ensino oferecem formações e discutem as possibilidades, entraves e tensões que a Base apresenta. A partir de 2018, especificamente após o mês de dezembro, movimentos e sistemas de ensino preocupados em reelaborar seu currículo, passaram a discuti-lo, de modo a complementá-lo e adequá-lo à realidade da rede, contribuindo na parte diversificada – que inclui elementos e especificidades do território no qual será implementado.

Desse modo, o tema dos Direitos Humanos mostra-se necessário e a educação tem potencial significativo na transformação das relações e num momento de revisão curricular e conseqüentemente dos Projetos Políticos Pedagógicos. As ideias e concepções devem estar claras e pautar discussões nas redes, escolas e entre os profissionais envolvidos na política. Deste modo, surge uma janela de oportunidade de movimentos de professores e de especialistas tratarem da emergência dos Direitos Humanos – perspectiva que vai além do aparato jurídico elaborado, mas precisa se fazer presente em práticas e na documentação pedagógica, para que se iniciem movimentos de reflexão e discussão dos temas e das responsabilidades de desenvolver uma cultura em Direitos Humanos. Candau (2012) ressalta essa ideia, expondo que não basta um amplo arcabouço jurídico para garantir os princípios de direitos fundamentais, visto que:

Se eles [os Direitos Humanos] não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais. (CANDAU, 2012, p. 717).

Ressalta a autora a participação das escolas e dos processos educacionais na construção de uma cultura dos Direitos Humanos. Surgem, então, as indagações que motivam a execução da pesquisa proposta: na formulação dos currículos locais, os Direitos Humanos serão contemplados? De que maneira se apresentarão? E no processo de implementação, os professores identificarão e perceberão a ideia de promoção dos Direitos Humanos no documento elaborado?

Cabe ressaltar que o Brasil também investiu na formulação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com diretrizes e estratégias para instituições de educação formal, tendo o processo de construção iniciado em 2003, a partir da criação de um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Após um processo de debate, em 2006, divulgou-se a versão definitiva do Plano Nacional em Direitos Humanos, dada a relevância do tema, visto que este não se resume a um determinado conteúdo, mas a um conjunto de práticas, de construções pedagógicas que perpassam uma ou outra competência ou habilidade. Os Direitos Humanos são contemplados na Base Nacional e citados nas Competências Gerais, que “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação” (BRASIL, 2018, p. 8), ou seja, a temática desenvolve-se por toda a educação básica e é parte integrante do currículo; uma proposta de escola que, a depender dos processos de implementação da BNCC, pode ou não ter relevância e aplicabilidade, a ponto de ser inserida nas práticas pedagógicas e tornar-se objetivo nas propostas e projetos das instituições. A Lei, conforme mencionado na Introdução, não garante que a temática será abordada. Assim, cabe aos sistemas de ensino e aos Projetos Políticos Pedagógicos atentarem a tal questão. No entanto, são reconhecidas também as disputas que envolvem a

formulação de um currículo. Para além dos posicionamentos de associações como ANPEd e AbdC e de movimentos consolidados e envolvidos nas reformas curriculares, como o Movimento Pela Base, financiado por grupos empresariais reconhecidos no país e fora dele, as disputas perpassam as fronteiras. Disputam o currículo, a escola e retomam questionamentos que nos provocam a refletir ou questionar os interesses de cada grupo, que, observando as oportunidades políticas e a agenda favorável, observaram, no contexto de estatísticas, que reforçam o posicionamento de deslegitimar a educação e a forma como esta se organiza e se apresenta na contemporaneidade. Exposto isso, cabe ressaltar, conforme Viola (2017, p. 1) na introdução de seu artigo, que:

O processo educacional não se faz sem objetivo. A relação entre o ato educativo e a estrutura social na qual ele ocorre marca seus princípios, suas formas e suas finalidades. Durkheim (1960), já no século XIX, afirmara que a educação é a maneira pela qual uma geração adulta prepara os jovens para viver em sociedade. Alguns dos problemas que se colocam para cada sociedade e seus modelos educacionais são: como construir sistema social capaz de produzir condições de vida digna para todos, ou para a maioria; como inserir as novas gerações neste projeto e; qual o lugar do sistema de ensino como mediador das múltiplas aspirações de cada geração. As sociedades são formadas por interesses plurais decorrentes do lugar social que cada segmento, seja o mesmo de classe, gênero, raça ou etnia, ocupa nas tarefas de produção do cotidiano e de reprodução das gerações. Nestes lugares constituem-se visões de mundo e práticas culturais que se colocam em conflito na busca de definir quem detém o controle do processo histórico.

Cabe aqui discutir o objetivo da condução das reformas educacionais e dos atores envolvidos nesses processos

de (re)construção da educação pública. Podem-se retomar aspectos já elencados por diferentes autores sobre a finalidade da educação – a quem se destina e se ela é reprodutora das desigualdades, das lógicas de exclusão ou se ela, de fato, compromete-se com a justiça e a busca pela garantia de uma vida digna a todos os cidadãos. São muitos os questionamentos que nos remetem a pensar e problematizar os interesses e ações, bem como a construção de um ideal de educação hegemônico e comprometido com as estruturas sociais, com demandas mercadológicas. Como promover e resistir com uma proposta de Educação baseada nos Direitos Humanos, quando as lógicas dominantes são aquelas comprometidas com o mercado, o resultado, o lucro, a produtividade? O investimento na formação de professores e a promoção de momentos de reflexão que garantam maior clareza aos docentes da Educação Básica podem servir de instrumento para a construção de uma outra educação – na contramão das hegemonias e dos currículos elaborados pelos grupos dominantes da sociedade. Trata-se de garantir um currículo capaz de consolidar uma proposta e mantê-la a partir de uma escola que inclua e que busque justiça social, que não se limite à reprodução das lógicas vigentes no capital e direcionadas ao objetivo maior dos sistemas econômicos: resultado, lucro e produção. Conforme Viola (2017, p. 1):

Os programas educacionais são decorrentes dos modelos econômicos e políticos correspondentes a períodos históricos dos quais, ao mesmo tempo, sofrem a ação e sobre o qual agem. Assim, os sistemas educacionais, reproduzem, em seu interior, ações de dominação e resistência, próprios dos conflitos presentes no interior de cada sociedade.

Num contexto de reformas e de transformações curriculares e a partir das disputas que se evidenciarão a nível local, poder-se-ia questionar se tal projeto de

educação nacional contempla a perspectiva de uma formação plural, comprometida com os ideais da democracia, da convivência, da formação integral. Ou se adotar a formulação de estratégias capazes de promover posicionamentos que vão ao encontro de uma proposta que resista aos princípios do neoliberalismo hegemônico, que forma subjetividades, modos de ser, comportamentos, crenças, colocando-nos, de forma sutil, a serviço dos interesses do capital.

Certamente, quem acessar determinado conteúdo poderá discutir ou formular conceitos sobre tais propostas. Uma educação comprometida com os Direitos Humanos pode ser entendida como antagônica a uma proposta de educação técnica-profissional que se mostra preocupada com a formação de mão de obra e que ignore a existência de propostas e da emergência dos Direitos Humanos, num mundo permeado de notícias e estatísticas que apontam para relações de trabalho precárias, que entende o consumo como motor de relações humanas e percebe a educação de forma restrita a um viés utilitarista. Visando a atender a uma lógica de competição e de livre mercado, poderá ou não contribuir para a percepção de uma educação cada vez mais compreendida como um produto, uma fábrica de capital humano. Considerando que tudo se revoluciona no capital (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001 apud RUSCHEINSKY, 2014), tudo se torna mercadoria e a vida transforma-se e restringe-se a relações mercantis.

A ideia de bem-estar social ou de dignidade, comprometida não com viés de transformação ou justiça social, mas com o alargamento do consumo e do poder de compra, fomentando o crescente individualismo e a competitividade entre os sujeitos, pode ser, de alguma forma, interessante para determinados segmentos sociais, que lucram com tal ideologia – a exemplo das indústrias e de outros

interessados em produzir e gerar lucro e renda concentrado. Desse modo, a educação sucumbe aos interesses do neoliberalismo, que impõe uma racionalidade política (ANDRADE; OTA, 2015), estabelecendo uma lógica comprometida em incutir a dinâmica do capital na sociedade, no Estado e nas instituições, e a escola, enquanto instituição, pode se converter em espaço de formação de subjetividades, promovendo um *ethos* social comprometido com a dinâmica mercadológica. É o indivíduo pensado a partir da lógica da competição, do lucro, da eficiência e do resultado – visto como empreendedor de si –, responsável pelos seus fracassos e sucessos. Nesse sentido, questões pertinentes à coletividade ou a princípios democráticos tornam-se temáticas secundárias, tendo em vista que, enquanto empreendedor, na busca por resultados, a lógica exige posturas mais individuais e isoladas, não promovendo a cooperação e o compromisso com ideais de justiça social, por exemplo.

Cabe a nós, professores e pesquisadores, identificar como os Direitos Humanos apresentam-se na reformulação dos currículos das redes e sistemas de ensino, além de desvelar como os docentes que estão à frente do trabalho pedagógico posicionam-se e avaliam a temática e a presença no currículo identificando a temática dos Direitos Humanos e como este resiste ou não às abordagens de um currículo reformado, a partir de interesses diversos. Afinal, o currículo foi construído e propõe uma educação para o coletivo, a fim de promover a ruptura das desigualdades ou para formar “empreendedores de si”. A questão central é: de que escola se está tratando e que projeto político educacional vai se implementar a partir das reformas que ocorreram até o presente momento e vão continuar ocorrendo.

Por fim, cabe ressaltar, no entanto, que somente a menção da temática não necessariamente garante o

direcionamento de práticas pedagógicas comprometidas com a tratativa da questão dos Direitos Humanos. Diante disso, mesmo que a abordagem dos Direitos Humanos esteja contemplada nas Diretrizes e Planos de Estudos, não há garantia de práticas pedagógicas nesse sentido, mas tal instrumento pode exercer papel fundamental e potente motor para a implementação de Projetos Políticos Pedagógicos, estes alinhados à promoção do tema e de práticas que o contemplem. Ainda, é emergente uma prática direcionada à promoção de direitos humanos, transformando e implementando práticas democráticas, que se posicionem contrárias ao currículo em listas, que desconsidera sujeitos e preocupa-se com o viés do resultado, da finalidade da educação. Educar para os Direitos Humanos ainda é um desafio que precisa ser discutido, tensionado nos diferentes espaços, a fim de evitar que a história de tempos sombrios retorne, bem como evitar que as violações que ocorrem diariamente nos cantos mais longínquos desse país, continuem a ceifar vidas, negar direitos e reproduzir uma sociedade injusta, excludente e preocupada única e exclusivamente com o lucro e o resultado.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D.; OTA, N. Uma alternativa ao neoliberalismo: Entrevista com Pierre Dardot e Christian Laval. **Tempo Social**, v. 27, n. 1, p. 275-316, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-207020150115>
- _____. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. v. 1. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2019.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 mar. 2019.
- _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- _____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.
- BRASIL perde uma posição em ranking do IDH. **G1 Mundo**, 09 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-perde-uma-posicao-em-ranking-do-idh.ghtml>. Acesso em: 06 mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.45-56, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>; Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

_____. Educação em Direitos Humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/328/326>. Acesso em: 18 jul. 2019.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

_____. Professores/as: multiplicadores de educação em Direitos Humanos. **Sociidade e Cultura**, Goiânia, v. 16, p. 309-314, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/32188/17164/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

DIAS, Adelaide Alves. A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 155-160.

FORTUNA, Deborah; MOURA, Felipe de Oliveira. MEC divulga dados do Censo Escolar da educação básica. **Eu estudante**, 31 jan. 2018. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacao_basica/2018/01/31/ensino_educacao_basica_interna,656887/mec-divulga-pesquisa-sobre-censo-escolar-da-educacao-basica.shtml)

[estudante/ensino_educacao_basica/2018/01/31/ensino_educacao_basica_interna,656887/mec-divulga-pesquisa-sobre-censo-escolar-da-educacao-basica.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacao_basica/2018/01/31/ensino_educacao_basica_interna,656887/mec-divulga-pesquisa-sobre-censo-escolar-da-educacao-basica.shtml). Acesso em: 8 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FUETES, André. Em ranking da educação com 36 países, Brasil fica em penúltimo. **Veja, Impávido Colosso**, São Paulo, 15 fev. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/>. Acesso em: 02 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 06 mar. 2020.

_____. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 8 mar. 2020.

MELLO, Guimar Namó de. Políticas públicas e educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, set./dez. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002. Acesso em: 12 mar. 2020.

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR (OTS). **Declaração universal dos Direitos Humanos completa 70 anos**. 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/campanhas/direitos-humanos-sao-direitos-de-todos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-completa-70-anos/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Consumo e linguagens decorrentes: implicações para o campo da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 99-119, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a05.pdf>.

Acesso em: 27 dez. 2019.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: _____ (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.11-35.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Modelos sociais e projetos educacionais**. [2017]. Documento cedido pelo autor, exclusivamente para uso didático. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/solonviola/solon_modelos_sociais_proj_educacionais.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

Recebido em: 23/04/2020

Aceito: 02/05/2020

A PÓS-VERDADE: as potências da alma a favor da retórica

POST-TRUTH: the powers of the soul in favor of rhetoric

Milena Bender Holdefer¹
Marguit Carmem Goldmayer²

Resumo: Este trabalho apresenta uma discussão acerca da pós-verdade, de como ela surgiu e quais as suas consequências na sociedade. Além disso, apresentar-se-á o recurso das potências da alma, que, se bem desenvolvidas, podem auxiliar na construção da retórica. Mais que isso, as potências antes referidas - denominadas: a inteligência, a vontade e a sensibilidade - são os fundamentos que tornam o ser humano íntegro. Sendo assim, somente a partir da estimulação dessas potências é que o indivíduo pode se formar integralmente. Como meio para essas questões, sugerir-se-á a contemplação das Artes do Belo, pois elas podem potencializar a argumentação, a fim de que ela propenda para o bom, o verdadeiro e o belo.

Palavras-chave: Inteligência. Vontade. Sensibilidade. Retórica.

Abstract: This work presents a discussion about the post-truth, how it emerged, and what its consequences are in society. In addition, the use of the powers of the soul will be presented, which, if well developed, can assist in the construction of rhetoric. More than that, the powers mentioned above - called intelligence, will, and sensitivity - are the foundations that make human beings righteous. Therefore, it is only through the stimulation of these powers that the individual can be fully formed. As a means to these questions, the contemplation of the Arts of the Beautiful will be suggested, as they can enhance argumentation, so that it may turn to the good, the true and the beautiful.

Keywords: Intelligence. Will. Sensitivity. Rhetoric.

Zusammenfassung: Diese Arbeit stellt eine Diskussion über die postfaktischen Zeiten dar, wie sie entstanden ist und welche Auswirkungen sie auf die Gesellschaft hat. Außerdem werden die Mitteln der Seelenkräfte vorgestellt, um zu zeigen, wie sie beim Aufbau rhetorischen Mitteln nützlich sein können. Und mehr noch: Die erwähnten Kräfte - Intelligenz, Wille und Sensibilität - sind die Grundlagen, die den ehrenhaften Menschen gestalten. Deshalb kann sich der Mensch nur durch die Entfaltung dieser Kräfte ehrenhaftig gestalten. Um das zu erreichen wird die Betrachtung der Ästhetik des Schönen vorgeschlagen denn sie kann die Argumentation optimieren, damit sie zum Guten, zum Wahrhaften und zum Schönen neigt.

Schlüsselwörter: Intelligenz; Wille; Sensibilität; Rhetorik.

¹ Milena Bender Holdefer, estudante de Letras - Português/Alemão no Instituto Ivoti. E-mail: milena.holdefer@institutoivoti.com.br

² Marguit Goldmayer, docente do Instituto Ivoti, Mestre em Educação e Doutora em Teologia. E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

1 O PRINCÍPIO

A pós-verdade, que tem por princípio ser “menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva)” (BRASIL, 2017), é um fenômeno atual que permeia todas as relações humanas. No contexto da educação, aqui compreendida como a “influência que eleva as almas”, como afirmou Franca (2019, p.21), acontece o mesmo. Leonel Franca afirma ainda na mesma página que “Todos nós, de uma ou outra forma, somos e seremos educadores”, uma vez que a função social do homem “é levar aos nossos semelhantes a possibilidade de se realizarem integralmente” (FRANCA, 2019, p.23).

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar os fundamentos de argumentações que relativizam situações e como isso se dá no contexto da educação, bem como relacionar esse fenômeno com o potencial da alma humana. A pesquisa será feita em virtude da recorrência do fato anteriormente citado nas aulas da disciplina de Laboratório de Língua Portuguesa, precisamente na atividade de Letramento Argumentativo.

Neste artigo, considera-se o princípio de que as potências da alma ajudem na arte da retórica, uma vez que têm como pressuposto a inclinação do homem para o bem. Ademais, procurar-se-á compreender o que é a pós-verdade, como e de onde ela surge, pois é esse o termo designado ao evento de relativizar e, mais que isso, manipular informações e situações.

Decerto uma das grandes questões que permeia a dificuldade de reconhecer verdades está no princípio da vida humana e é que “[...] Nem mesmo se sabe ao que se deve dar preferência, se à

educação da inteligência ou à do coração[...]” (ARISTÓTELES apud JARAUTA; IMBERNÓN, 2015, p. 17). Portanto, pela falta de ciência de que a inteligência, a vontade e a sensibilidade são potências da alma e devem ser potencializadas de acordo com virtudes, perde-se um norte educacional: se é necessário escolher entre inteligência e coração, não é possível que haja uma educação integral e menos ainda que ela comece já na infância.

O indivíduo deve ser formado, e de acordo com Franca (2019, p.16) “formação é quase sinônimo de cultura”, para que possa reconhecer, diferenciar, decidir e nortear-se pelo bem e mal; verdadeiro e falso; bonito e feio. Somente por meio desses elementos, que são o objeto das potências da alma (inteligência, vontade e sensibilidade, respectivamente), o ser humano pode elaborar uma retórica bem fundamentada.

2 O FUNDAMENTO

Neste capítulo apresentar-se-ão os termos de forma fundamentada, dando coerência e melhor entendimento ao leitor daquilo que será apresentado como metodologia e conclusão.

2.1 A pós-verdade

O fenômeno surgido no mesmo período em que surge o pós-modernismo é definido no artigo “A verdade levará à pós-democracia?” pelas palavras da Universidade de Oxford (apud MESQUITA, 2018, p. 33) como “um substantivo que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”

Ainda sobre o surgimento dessa nova forma de ver o mundo, percebe-se que

Uma longa jornada filosófica e cultural foi necessária para que primeiro aposentássemos a noção de sujeito, depois nos apaixonássemos pelo Real, para finalmente chegar ao estado presente no qual a verdade é apenas mais uma participante do jogo, sem privilégios ou prerrogativas (DUNKLER et al., 2017, p. 3).

Consoante Flores (2017, p. 23), “A estratégia de relativizar, distorcer, alterar ou reinterpretar os fatos com vistas a defender interesses pessoais é o que se convencionou chamar de pós-verdade, fake news, hoax ou – em bom português – embuste”. Ademais, o mesmo autor ainda é audaz em afirmar que “a pós-verdade se espraia com tanta proliferação (ainda que negativa) na sociedade” (FLORES, 2017, p. 31).

A partir dos autores mencionados até então, é notório que há um problema nessa forma de lidar com as ocorrências, pois os fatos já não têm relevância, são antes um empecilho para convencer os demais de sua própria opinião. Concomitante a isso, a sociedade torna-se vulnerável por não distinguir o que é real daquilo que é falso. Os indivíduos, por sua vez, criam verdades próprias que podem ou não condizer com aquilo que é bom, verdadeiro e belo.

O maior perigo, no entanto, está no fato de que “O jogo é velho como a humanidade. É de engano e de mentira que se trata. A novidade está, como em tudo o mais nos dias que correm, no que os computadores e a rede mundial permitem fazer com isso” (MESQUITA, 2018, p. 33). Os resultados dessa manipulação são conhecidos há tempo e sobre isso reflete Mesquita (2018, p. 37), ao falar que o problema está no fato de poder acontecer que

[...] a mentira deixe de ser uma questão moral e se transforme numa questão de sobrevivência, expediente do qual guardam uma memória atávica os povos que viveram sob escravidão ou sob regimes de terror.

E pode-se levar esse medo – seja da execução física, seja da execução moral ou econômica – a tais extremos que até evidências materiais ou biológicas “deixem de existir”

Outro fato relevante é citado pelo autor: “Pequenos pacotinhos de código multiplicáveis e aceleráveis ao infinito podem operar essas falsificações e semeá-las em escala global precisamente dentro de cada ouvido que já se tenha declarado alguma vez disposto a aceitá-las e viralizá-las” (MESQUITA, 2018, p. 37). Isso mostra que há um problema de identificação e mesmo de vontade do que está acontecendo por parte da humanidade em relação àquilo que é bom.

Outra teoria é pautada na “sentença nietzschiana de que “não há fatos, apenas interpretações” é transmutada no fenômeno da pós-verdade [...] com base em um tipo específico de inferência: as inferências falseadoras”, como afirma Flores (2017, p. 24).

Dessa forma, é compreensível que muitas pessoas deixem-se influenciar e relativizem toda e qualquer forma de verdade, pois foram ensinadas a criar verdades próprias embasadas em opiniões e não em reflexões e fatos. O resultado, portanto, é a escravidão de informações falsas divulgadas em todos os lugares por não saber refletir e não ter parâmetros.

2.2 As potências da alma

Diferentes teorias tratam da alma, de sua definição, de suas potências e de sua função. Aristóteles, sabiamente, classifica os seres a partir de suas três diferenças primordiais:

os seres existentes no universo são de três categorias: inanimados, animados desprovidos de razão e animados com razão – o homem. Os seres animados, diversamente dos seres inorgânicos, possuem

inteiramente o princípio da atividade que lhes dá a vida, a saber, a alma, forma do corpo (ARISTÓTELES apud PICHLER, 2018, p. 4).

O fato, portanto incontestável, é que existe tal diferença e semelhança entre os seres citados de tal forma que é possível sugerir uma hierarquia entre eles: humanos > animais > plantas. Os humanos estão no maior posto possível, pois têm uma alma, o que os torna, além de vivos (como as plantas e os animais) e sensitivos (como os animais), inteligentes e únicos, como explica Pichler (2018, p. 6)

A função irracional da alma comporta as funções vegetativa e sensitiva; a alma “dotada de razão” é a função racional da alma. Esta pressupõe no homem também as funções vegetativa e sensitiva, sendo superior às mesmas. As plantas possuem somente função vegetativa; os animais, a vegetativa e a sensitiva; os homens, a vegetativa, sensitiva e a racional. E o que caracteriza a função racional da alma ou intelecto é o pensamento, a capacidade intelectiva.

Apesar disso, há algumas divergências teológicas em relação ao tema da alma humana, uma vez que em alguns locais são apontadas três diferentes esferas que englobam o ser humano: o corpo, a alma e o espírito. Sobre isso, afirma Aquino (apud COELHO, 2016) à luz das palavras de Paulo que:

À ocasião dessas palavras [corpo, alma e espírito], alguns disseram que no homem uma coisa é o espírito e outra a alma, colocando no homem duas almas, uma que anima [dá vida], outra que raciocina. Tal visão foi reprovada pelas sentenças eclesiásticas. Deve-se saber que as duas coisas [alma e espírito] não se diferenciam segundo a essência, mas segundo a potência. Na nossa alma estão certas forças que são próprias para os atos dos órgãos corpóreos, como é o caso das potências da parte sensitiva. Outras forças não

pertencem aos atos de tais órgãos corpóreos, pois são separadas deles, como é o caso das potências da parte intelectiva. A essas últimas chamamos de espírito, que são como que imateriais e separadas de certo modo do corpo, na medida em que não pertencem aos atos do corpo, e que podem ser chamadas também de mente [mens]: “renovar-vos pela transformação espiritual da vossa mente” (Ef 4, 23). Quanto às primeiras, as que animam [o corpo], chama-se alma, pois tal é próprio a ela.

Sem embargo, considerar-se-á aqui a alma também como espírito, portanto, como aquilo que anima e raciocina, a fim de simplificar as considerações. Para isso, tomar-se-á como definição o que diz Boécio (apud FRANCA, 2019, p. 6) sobre o homem: “Pessoa é substância individual de natureza racional”.

Esclarecido isso, há ainda nomenclaturas diferentes em relação a que se chama de potências da alma. Costa (2009, p. 100), por exemplo, nomeia as potências da seguinte forma

A Razão, a Concupiscência e a Ira são três potências (ou energias) da alma. A Razão discerne o bem do mal – e um bem maior de outro menor, como um mal maior do menor. A Concupiscência deseja o bem que a razão discerne, mas a moléstia da carne e o peso do corpo a entorpecem. Por isso, a Concupiscência necessita da contrapartida da Ira, que se enraivece contra essa moléstia e peso da carne, se irrita com o mal e se previne contra ele. Bernardo afirma que as três virtudes principais – a Fé, a Esperança e a Caridade – se fundamentam nessas três energias da alma [...]

Por outro lado, Franca (2019, p. 8) afirma que as potências superiores da alma são a da “inteligência (cujo objeto é a verdade) e da vontade (cujo objeto é o bem)”, além de deixar claro que “as potências sensitivas integrantes da alma,

as quais têm por objeto algo singular e concreto, subordinam-se metafisicamente à inteligência” (FRANCA, 2019, p. 7). De tal forma, fica claro que a sensibilidade tem por objeto algo belo, uma vez que é aquilo que a impressiona positivamente.

As duas teorias apresentadas relacionam-se diretamente, embora deem nomenclaturas distintas às potências. Isso ocorre da seguinte forma: a sensibilidade relaciona-se com a ira, uma vez que apresentam a dimensão sensitiva do ser humano. A concupiscência está relacionada à vontade, pois ambas buscam, ou ao menos deveriam, a prática referente à verdade que é aquilo que a razão ou inteligência conclui.

De tal forma, chega-se àquilo que deve ser objeto da educação: a alma humana. Somente tendo em vista as três potências a ela correspondentes é que o indivíduo pode ser educado integralmente e uma das formas de fazê-lo é por meio das Artes do Belo que serão fundamentadas na conclusão. A potencialização desses três elementos inclina o homem para aquilo que é Bom e, por isso, enche a alma de algo sublime e transcendente.

2.3 A retórica

Esta habilidade perceptível no discurso é definida por Reboul (2004, p. 14) como “a arte de persuadir pelo discurso”. Apesar disso, atualmente “Para o senso comum, retórica é sinônimo de coisa empolada, artificial, enfática, declamatória, falsa” (REBOUL, 2004, p. 13). Sendo assim, compreende-se que há uma lacuna entre a origem da retórica e o entendimento que se tem dela. Essa constatação pode ser também confirmada ao consultar o dicionário Michaelis On-line (2019), no qual duas distintas “1 RET Conjunto de princípios que constituem a arte da eloquência ou do bem-dizer; oratória” e, logo em seguida “4 PEJ

Discussão ou debate sem conteúdo”.

Em relação ao sentido, o mesmo autor expõe duas posições distintas tomadas por teóricos:

Uma delas, de Charles Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, vê a retórica como arte de argumentar [...]. A outra, de Morier, G. Genette, J. Cohen e do “Grupo MU”, considera a retórica como estudo do estilo [...]. Para os primeiros, a retórica visa a convencer; para os últimos, constitui aquilo que torna literário um texto. (REBOUL, 2004, p. 13)

Portanto, além da diferença de compreensão daquilo que é o termo, há ainda uma divergência quanto àquilo que é a sua função.

Nesse sentido, prender-se-á este artigo ao termo quanto à sua função e natureza tradicionais, já que a tradição “[...] pelo menos tem a vantagem de nos oferecer elementos estáveis, independentes das preferências individuais e dos modismos” (REBOUL, 2004, p. 14). A partir dessa citação é possível diagnosticar que, realmente, atualmente a população, consciente ou inconscientemente, argumenta e enxerga o mundo de acordo com suas próprias verdades.

Alinhado àquilo que foi proposto anteriormente no subcapítulo referente às potências da alma, Reboul (2004, p. 17) afirma que “em retórica razão e sentimentos são inseparáveis”. Esse aspecto confirma de alguma forma o pressuposto de que as potências da alma (por serem racionais, afetivas e ativas) ajudam na elaboração da retórica.

Quanto à afetividade envolvida na arte descrita, afirma o autor já citado, há três meios necessários para seu sucesso. O etos, “caráter que o orador deve assumir para chamar atenção e angariar a confiança do auditório” e o patos que atinge “as tendências, os desejos, as emoções do auditório” (REBOUL, 2004, p. 17). Em relação à parte racional, o orador

deve atentar para o logos que “diz respeito à argumentação propriamente dita do discurso” (ARISTÓTELES, cf. 1356 a. apud REBOUL, 2004, p. 49).

Ainda o mesmo escritor, referência única por não haver mais escritos publicados neste sentido, afirma que a retórica por ser dividida em quatro partes: a invenção, “busca que empreende o orador de todos os argumentos e de outros meios de persuasão relativos ao tema de seu discurso”; a disposição, que é “a ordenação desses argumentos”; a elocução, que diz respeito “à redação escrita do discurso, ao estilo”; e a ação que é “a proferição efetiva do discurso” (REBOUL, 2004, p. 43-44).

Por fim, Oliver Reboul (2004, p. 22) ainda destaca como se dá o processo de ensino da retórica: “Ensinar a compor segundo um plano, a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo, a encontrar as construções apropriadas e as figuras exatas, a falar distintamente e com vivacidade.”.

3 A RAZÃO

O principal motivo que impulsionou a escrita deste artigo foram as observações das aulas da disciplina de Laboratório de Língua Portuguesa, especialmente das discussões durante as atividades de Letramento Argumentativo. Essa prática, o Letramento, foi frequente, pois foi realizada todas as semanas e a proposta era sempre diferente. Em cada aula, uma dupla de alunos foi responsável por trazer algum texto - literário ou não - que gerasse um debate em torno da ética, da política ou da moral.

Não surpreendente foi o fato de que muitas opiniões - embasadas por argumentação coerente ou não - foram fundamentadas em verdades criadas pelo próprio sujeito e não por verdades vinculadas à realidade palpável. É

exatamente neste aspecto que a educação brasileira, norteadada pela Base Nacional Comum Curricular, pretende atuar: a população, em geral, precisa atentar à realidade para que consiga identificar fatos, mesmo que estes não estejam de acordo com a opinião particular.

A falta de noção quanto àquilo que é real, não necessariamente ideal, foi cognoscível no dia oito de agosto, quando uma dupla de alunos trouxe como proposta de discussão o texto “A infanticida Marie Farrar” de Bertolt Brecht. Segue um trecho do texto:

Maria Farrar, nascida em abril, sem sinais particulares menor de idade, órfã, raquítica, ao que parece matou um menino da maneira que se segue. Sentindo-se sem culpa afirma que, grávida de 2 meses, no porão de uma dona tentou abortar com duas injeções dolorosas, diz ela, mas sem resultado. [...] pariu como pôde quase ao amanhecer. Narra que a esta altura estava transtornadíssima, e meio endurecida, e que o garoto o segurava a custo, pois que nevava dentro da latrina. Entre o quarto e a privada o menino prorrompeu em prantos, e isso a perturbou de tal maneira, ela disse, que se pôs a socá-lo às cegas, tanto, sem cessar, até que ele deixasse de chorar. Depois conservou o morto no leito junto dela até o fim da noite. [...] (BRECHT apud FERNANDES, 2008, p. 71).

Logo após a leitura oral do texto, a pergunta que deveria nortear a discussão foi: Marie Farrar tomou a decisão correta? Exceto uma aluna, os demais pronunciaram-se dizendo que a atitude foi correta em virtude das circunstâncias na qual a protagonista estivera inserida. Naturalmente, nesta situação o evento da

pós-verdade está confirmada.

A constatação é simples, pois é evidente que a atitude não foi correta. Matar uma criança, acabar com uma vida, apesar das circunstâncias em que se está inserido, nunca será algo correto. Claramente não se pode julgar a personagem, pois estava em uma situação complicada e ninguém tem o direito de fazê-lo, mas a realidade demonstra aquilo que sabe todo o ser humano quando observa a realidade com objetividade: matar não é correto.

Na aula seguinte, em contrapartida, a dupla da aluna que posicionou-se contra a atitude de Marie, trouxe uma reportagem de um fato ocorrido alguns dias anteriores à aula:

Com cachimbo de crack na mão, mãe tenta matar duas vezes seu bebê de apenas três meses

Ela resistiu em soltar a criança e, segundo a testemunha, disse que mataria o filho e se mataria logo em seguida

Uma mulher foi presa na madrugada desta quarta-feira (4), por tentar matar duas vezes seu filho, de apenas três meses, asfixiado. A tentativa de homicídio iniciou em uma residência no bairro Floresta, em Dois irmãos, por volta das 2h30. A polícia foi acionada quando uma testemunha, que é dona da casa de onde a mãe da criança vivia de favor, chegou e flagou a mulher com um cachimbo de crack na mão e o peito pressionando a cabeça da criança, na tentativa de matá-lo. Ela resistiu em soltar a criança e, segundo a testemunha, ela disse que mataria o filho e se mataria logo em seguida. Sentindo-se contrariada, a mulher ainda quebrou diversos objetos da casa. Quando a guarnição chegou no endereço, a avó e a filha com o bebê já haviam procurado atendimento no Postão 24 Horas. Ela foi presa em flagrante dentro do Postão. No local, tentou novamente tirar a vida da criança e mordeu a cabeça do bebê. Relato de uma testemunha indicou que a acusada havia ido para

Estância Velha com o bebê, onde teria consumido droga e, quando chegou em casa, bastante alterada, passou a quebrar objetos e tentou asfixiar o bebê. O flagrante foi registrado na Delegacia de Pronto Atendimento de Novo Hamburgo, onde a acusada permanece presa. O bebê foi atendido e, posteriormente, liberado e, através de medida protetiva, está com um familiar. (COM CACHIMBO..., 2019).

Após a leitura, a pergunta foi: A mãe tomou a atitude correta? O que diferencia essa situação daquela relatada no texto de Brecht? Neste momento, alguns alunos deram-se conta do nível de fantasia que a discussão da aula anterior tivera. Outros, não obstante, procuraram justificar as diferenças e mesmo defender a atitude - não a mulher - tomada, pois ela também estava em situação complicada.

Nesta aula, a professora orientadora deste trabalho também interveio, confirmando que a vida é o princípio básico de cada ser humano e que defendê-la é uma boa causa

à qual devemos estar atentos. Mais que isso, disse que também erra e por vezes passa a relativizar coisas que não são relativas e que o faz por ser hoje algo muito frequente na sociedade (o que podemos chamar de pós-verdade).

O exemplo citado ilustra muito bem os fenômenos descritos no subcapítulo 2.1. Uma pessoa que consegue instalar-se na realidade assim como ela é admite facilmente que a atitude não foi correta. Também é válido ressaltar que, por um lado, a atitude claramente não foi correta em nenhuma das situações, por outro, ambas as protagonistas estavam em situações não favoráveis à maternidade e não cabe a ninguém julgá-las. Defender os indivíduos, as mães e as crianças, é correto, mas defender as atitudes em questão não é correto.

4 O FIM

As considerações feitas conduzem o trabalho a uma verdade: a frequência da pós-verdade nas relações humanas atuais é grande, tanto que as pessoas não a percebem mais. Ademais, foi notório também a que leva esse fenômeno: guerras, enganações, manipulações. Naturalmente, outro problema é a falta de instalação na realidade, uma vez que o indivíduo passa a acreditar que tudo aquilo que ele próprio inventa é uma verdade incontestável por fatos. Disse Machado de Assis (2018, p. 32) que “[...] é melhor, muito melhor, contentar-se com a realidade; se ela não é brilhante como os sonhos, tem pelo menos a vantagem de existir”.

A realidade, contudo, como já ressaltado, não é clara o bastante por si só, pois a humanidade está habituada a enxergar aquilo que quer, da forma que quer, mesmo que seja fantasioso. A essa afirmação também aludiu a autora Isabel Alarcão (2003, p. 13), quando disse que “Vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de “sirva-se quem precisar e do que precisar” e “faça de mim o uso que entender””.

Além disso, a mesma autora ressalta que os alunos, para que estejam preparados para lidar com essa realidade, devem ter “capacidade de discernir entre a informação válida e inválida, correcta ou incorrecta, pertinente ou supérflua” (ALARCÃO, 2003, p. 12). Ainda é preciso levar em consideração o fato de que toda essa informação é de “difícil discernimento para aqueles que, por razões várias, não desenvolveram grande espírito crítico, competência que inclui o hábito de se questionar perante o que lhe é oferecido”.

A pergunta, no entanto, é: como fazer com que as pessoas distingam o que é ou não é bom, verdadeiro e belo?

Consoante a mesma autora, além dos “conhecimentos (saber o que fazer e como)”, há também outras competências necessárias, dentre as quais estão os “contactos (capacidades sociais, redes de contactos, influência)” e os “valores (vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidades[...])”. Esses três pontos são, de alguma forma, participativos naquilo a que se chama “potências de alma”.

Os conhecimentos são representantes da inteligência, os contatos relacionam-se com a sensibilidade e os valores com a vontade. Nesse sentido, de acordo com Samia Marsili (2019), em sua aula sobre obediência, os pais são o reflexo da verdade, do bem e da beleza. Parafraseando, pode-se dizer que os professores, que passam mais tempo com os indivíduos do que os próprios pais, são também reflexo desses três pontos. Portanto, a responsabilidade também compete aos docentes.

Consoante Marsili (2019), as potências da sensibilidade e da inteligência são bastante fáceis de serem estimuladas, a vontade, pelo contrário, comumente é deixada de lado. Indivíduos passam a vida inteira em uma boa escola e apreciam boas obras de arte. Sem embargo, a vontade, podendo também ser chamada de fortaleza, é uma virtude pouco apreciada e pouco ensinada, uma vez que se aprende que “se me faz feliz, eu faço”.

De que forma esperar que indivíduos baseados em sua própria felicidade momentânea tenham uma formação integral? A vontade deve ser educada para que o ser humano saiba renunciar-se a si mesmo quando necessário, mesmo que isso lhe custe, pelo simples fato de que ele visa ao bem (e o Bem inclui todo o contexto, portanto, todas as pessoas às quais uma atitude atinge). Espera-se que ele direcione a sua

vontade para o bem, mas isso jamais é ensinado. De que adiantam atitudes, se não forem pautadas por aquilo que é bom? De que adiantam falas extensas, citações magníficas e boa expressão corporal, quando a finalidade, ainda que inconsciente, é o mal?

A fim de educar seres humanos integralmente, como já relatado, é preciso que as três potências da alma sejam desenvolvidas concomitantemente. Um dos meios possíveis para que isso se torne realidade é o das Artes do Belo. Carlos Nougé afirma em seu primeiro episódio sobre as Artes do Belo (2018) que “o mundo moderno perdeu a noção mais precisa do que é o belo”. Ademais, ele ainda ressalta que o Belo é um fundamento sobre o qual se ergue a alma e a inteligência humana.

Além disso, Nougé ainda ressalta que nem toda arte que é bela pode ser considerada uma Arte do Belo. A joalheria, por exemplo, é uma arte e é bela, mas não é uma Arte do Belo. Para o mesmo pesquisador, três pontos são necessários para que algo seja belo: integridade, harmonia e clareza. A definição para Artes do Belo (2018), no entanto, é que “são as artes que fazem formas mimético-significativas e belas para que o homem propenda para o verdadeiro e ao bom e se afaste do falso e do mal”.

Conclui-se assim que uma aposta válida para a formação integral do indivíduo sejam as Artes do Belo que conduzem o homem a exatamente aquilo que se espera: bom, verdadeiro e belo. Essas artes são divididas em segmentos como a literatura, o teatro, a dança, a música, a escultura, etc. Na música, por exemplo, Johann Sebastian Bach compõe de acordo com aquilo que se considera uma Arte do Belo; na escultura, Michelangelo é um bom exemplo.

As Artes do Belo (2018), como já mencionado, proporcionam o aprimoramento das potências da alma.

Esse fato reflete na retórica, pois o indivíduo, além da beleza do texto que explana, preocupa-se a partir de então também com a veracidade e com a bondade daquilo que propõe.

Consequentemente, a pós-verdade é eliminada do contexto, pois, com certeza, não propende àquilo que é da natureza das artes aqui abordadas.

Apesar do fim, há ainda muito o que pesquisar e descobrir sobre o tema que provavelmente jamais se esgotará. A discussão acerca das Artes do Belo e como elas se fazem imprescindíveis na educação, principalmente por potencializarem a inteligência, a vontade e a beleza, não acaba aqui. Recomenda-se, finalmente, o estudo e aplicação dos temas aqui abordados, pois “quem se contenta com palavras, só pode colher ventos” (CORTOUIS, 2018, p. 13).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AS ARTES do Belo: introdução. Direção Viviane Princival; argumento: Carlos Nougé. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=51bceaf-tkc>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ASSIS, Machado de. **A mão e a luva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.

COELHO, Renato Arnellas. Para uma correta compreensão do homem, composto de corpo, alma e espírito. **Revista Eletrônica Espaço Teológico**, v. 10, n. 17, p. 84-93, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.23925/2177->

[952X.2016v10i17p84-93.](#)

COM CACHIMBO de crack na mão, mãe tenta matar duas vezes seu bebê de apenas três meses. **POA24horas**, 04 set. 2019. Disponível em: <https://www.poa24horas.com.br/com-cachimbo-de-crack-na-mao-mae-tenta-matar-duas-vez-es-seu-bebe-de-apenas-tres-meses/>. Acesso em 05 set. 2019.

COSTA, Ricardo da. A transcendência acima da imanência: a alma mística de São Bernardo de Claraval. *In*: SEMINÁRIO DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA, 26., 2009, Madrid. **Anales...** Madrid: Universidad Complutense, 2009. p. 97-105. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361133109005>. Acesso em: 10 nov. 2019.

COURTOIS, Gaston. **Escola de chefes**. São Caetano do Sul, SP: Edições Bom Ladrão, Editora Santa Cruz, 2018.

DUNKLER, Christian *et al.* **Ética e pós verdade**. São Paulo: Editora Dublinense, 2017.

FERNANDES, Millôr. **O homem do princípio ao fim**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

FLORES, Pablo J. Inferências falseadoras como base para a pós-verdade. **Revista Línguas&Letras**, v. 18, n. 41, p. 20-32, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20170023>.

FRANCA, Leonel. **A formação da personalidade**. Porto Alegre: Edições Hugo de São Vítor, 2019.

JARAUTA, Beatriz; IMBERNON, Francisco. **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o Século XXII. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

MARSILI, Samia. **Aulão de obediência**. Disponível em: <https://www.hotmart.com/product/aulao-obediencia>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MESQUITA, Fernão Lara. A verdade levará à pós-democracia? **Revista USP**, n. 116, p. 31-38, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i116p31-38>.

MICHAELIS. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Qw4zY>. Acesso em: 11 nov. 2019.

PICHLER, Nadir A. **A natureza da alma intelectual em Tomás de Aquino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

REBOUL, Oliver. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em: 17/03/2020

Aceito em: 02/05/2020

LETRAMENTO ARGUMENTATIVO: metodologias e gêneros textuais voltados para a formação crítica

ARGUMENTATIVE LITERACY: methodologies and textual genres for criticism formation

Daiane Theobald ¹
Marguit Carmem Goldmeyer ²

Resumo: O presente artigo disserta acerca do ensino da Língua Portuguesa e a formação crítica através de práticas argumentativas. Com o objetivo de informar-se acerca dos mais adequados métodos educativos e gêneros textuais para aplicação de atividades de letramento argumentativo nesse contexto, realizou-se esta pesquisa. Visto que é essencial estar preparado, como professor, para planejar aulas significativas que induzam à participação ativa dos alunos, buscaram-se em diversos teóricos conhecimentos de áreas distintas, a fim de refletir sobre a educação crítica. Aprofundou-se, primeiramente, a busca do referencial teórico, utilizando-se de obras de Paulo Freire, Débora Eleodoro, Marcuschi e Faraco além de informações presentes em artigos, dissertações e teses, bem como os apontamentos presentes no documento da Base Nacional Comum Curricular relacionados à argumentação e oralidade. Em seguida, os aspectos mais relevantes da prática vivenciada durante a cadeira de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa foram relatados e a partir desses foi possível formular conclusões a respeito da temática. Constata-se, após todo o processo de análise, que é imprescindível ter uma preparação metodológica para exercer a docência, uma vez que momentos de discussão oral são, ainda hoje, insuficientemente trabalhados em sala de aula. Professores de todos os componentes curriculares devem estar munidos de textos e estratégias metodológicas capazes de incentivar a participação dos discentes. No entanto, essa preparação só se dá através de uma boa formação.

Palavras-chave: Letramento argumentativo. Criticidade. Metodologias. Gêneros textuais. Docência.

Abstract: This article discusses the teaching of the Portuguese language and its criticism formation through argumentative practices. This research was carried out to find out about the most appropriate educational methods and textual genres for the application of argumentative literacy activities in this context. Since it is essential to be prepared, as a teacher, to plan meaningful classes that induce the students' active participation, different theoretical knowledge was sought from varied areas in order to reflect on critical education.

¹ Graduanda de Letras Português/Alemão do Instituto Superior de Educação Ivoti. Ivoti, RS, Brasil. Contato: daiane.theobald@yahoo.com

² Professora Doutora da disciplina de Laboratório de Ensino de Língua e Literatura Portuguesa do Instituto Superior de Educação Ivoti. RS, Brasil. Contato: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

First, the search for the theoretical framework was deepened, using works by Paulo Freire, Débora Massmann, Marcuschi and Faraco, in addition to information present in articles, dissertations, and thesis, as well as the notes present in the document of the Common National Curricular Base related to argumentation and orality. Then, the most relevant aspects of the practice experienced during the subject of Laboratory of Teaching Portuguese Language were reported, and from these was possible to draw conclusions about the theme. After all the analysis process, it appears that it is essential to have a methodological preparation to exercise teaching since oral discussion moments are still insufficiently worked on in the classroom. Teachers of all curricular components must be equipped with texts and methodological strategies capable of encouraging students' participation. However, this preparation only takes place through good training.

Keywords: Argumentative literacy. Criticism. Methodologies. Textual genres. Teaching.

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel handelt von der Lehre der portugiesischen Sprache und der kritischen Meinungsäußerung mithilfe von Unterrichtseinheiten mit Schwerpunkt auf die Entwicklung der Argumentationsfähigkeit. Das Arbeitsprojekt wurde mit dem Ziel durchgeführt, sich mit den modernsten Unterrichtsmethoden und Textsorten zur Anwendung argumentativer Aufgaben zu befassen. Da es unentbehrlich ist, als Lehrer in der Lage zu sein, einen zielorientierten Unterricht zu planen, der die aktive Beteiligung der Schüler fördert, begab ich mich auf der Suche nach verschiedenen Theoretikern aus unterschiedlichen Wissensbereichen, um mich mit der Fragestellung zur kritischen Meinungsbildung zu beschäftigen. Zunächst habe ich mich mit der Vertiefung des theoretischen Bezugsrahmens auseinandergesetzt, indem ich mich grundlegender Werke von Paulo Freire, Débora Massmann, Marcuschi und Faraco bediente. Darüber hinaus waren sowohl Beiträge aus wissenschaftlichen Artikeln als auch Anmerkungen im offiziellen Dokument *Base Nacional Comum Curricular* wertvolle Quellen, die sich auf die Argumentation und die Oralität beziehen. Letztendlich berichte ich in der vorliegenden Arbeit über meine gesammelten Erfahrungen während des Seminars *Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa*, auf denen meine Anregungen und Schlussfolgerungen basieren. Zumal mündliche Diskussionen im Klassenzimmer meistens unzureichend bearbeitet werden, gehe ich schließlich auf die unverzichtbare methodologische Unterrichtsvorbereitung ein, die für die erwartungsgemäße Ausführung des Lehrerberufes notwendig ist. In dieser Hinsicht ist zu erwarten, dass Fachlehrkräfte sich mit geeigneten Texten und Lernstrategien auskennen, die den Schülern auf dem Weg zur Entwicklung ihrer Kompetenzen im Rahmen der Meinungsäußerung als Stütze dienen. Dies ist jedoch nur durch eine solide Lehrerausbildung voraussetzbar.

Schlüsselwörter: Äußerungsfähigkeit. Kritikübung. Unterrichtsmethoden. Textsorten Lehrtätigkeit.

1 INTRODUÇÃO

Gradualmente, a educação no Brasil procura focar em maneiras de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de argumentar e defender seus pontos de vista. Além disso, o mercado de trabalho

tem se mostrado cada vez mais competitivo. Como resultado, são exigidas, atualmente, dos jovens habilidades e competências crescentemente complexas.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de lingua-

gem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p. 69)

Nessa conjuntura, o presente artigo discute as diferentes e mais adequadas metodologias que possam ser utilizadas em atividades de letramento argumentativo. Também os gêneros textuais que mais engajam os alunos são apresentados nesse trabalho, uma vez que, como docentes, é necessário estarmos preparados para formar futuros cidadãos capazes de satisfazer as demandas da sociedade contemporânea.

2 LETRAMENTO ARGUMENTATIVO

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, pouco tempo atrás, era predominantemente autoritário, voltado somente para a leitura e para a escrita de textos e não levava em consideração a participação ativa dos alunos. A capacidade de expressar-se oralmente ainda hoje é pouco abordada em sala de aula e, conseqüentemente, a habilidade de argumentação dos alunos deixa muito a desejar.

Para Eleodoro (2009), a argumentação define-se como uma laboração intrincada que suscita, há muito tempo, a curiosidade de diversos estudiosos das mais dissemelhantes áreas. Segundo a autora,

O fato de a argumentação estar presente nas práticas languageiras do cotidiano desde os primeiros anos de vida não lhe confere o status de ativi-

dade simples e comum. Pelo contrário, a argumentação pode ser definida como uma atividade complexa que é desencadeada por uma situação enunciativa específica: de polêmica ou de persuasão. Depois de instaurada, essa atividade atravessa o plano cognitivo, percorre o plano linguístico, adapta-se ao plano sócio-cultural, para efetivar-se no discurso. (MASSMANN, 2017, p. 17)

Sendo assim, os professores de Língua Portuguesa, aos quais essa tarefa normalmente é entregue, são os responsáveis pelo desenvolvimento dessa competência. A própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) defende que o componente de Língua Portuguesa deve proporcionar atividades “que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.”.

Para isso, a incorporação de atividades de letramento argumentativo em sala de aula pode mostrar-se benéfica para o desenvolvimento argumentativo dos discentes. De acordo com Kleiman (2008 p.18), o letramento argumentativo pode ser descrito como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

3 GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Marcuschi (2003), todos os textos apresentam-se em forma de um gênero textual. O autor também aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais já preconizavam o fato de que os professores, independentemente de seus componentes curriculares, deveriam planejar aulas contextualizadas. Para tal fim, o trabalho deveria partir dos gêneros textuais, orais ou escritos.

3.1 Gênero ou tipo textual?

Precedentemente a uma discussão sobre as características dos gêneros textuais relevantes para o melhor entendimento desse artigo, é de crucial importância estabelecer os conceitos e as diferenças entre as definições de gêneros e tipos textuais, uma vez que, muitas vezes, são considerados sinônimos.

Segundo Marcuschi (2003), a comunicação verbal só é possível através dos gêneros textuais. Também Bronckart (1999) e Bakhtin (1997) compartilham da mesma opinião. Por um lado, Marcuschi (2003, p. 3) define o termo tipo textual como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Ademais, o autor acrescenta que os tipos textuais não são numerosos e podem ser categorizados da seguinte forma: narração, injunção, exposição, argumentação e descrição.

Já os gêneros textuais existem em abundância. Para Marcuschi (2003, p. 4),

usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Exemplificando, carta, romance, notícia, crônica e diversos outros são considerados gêneros textuais.

Já Faraco e Tezza (2007, p. 20) explicam que

A diversidade linguística se estratifica em diferentes formas mais ou menos estáveis, que podemos chamar de gêneros, isto é, manifestações da linguagem tipificada por características formais recorrentes e correlacionadas a diferentes atividades socioculturais.

Por esse motivo, vale ressaltar que os gêneros textuais não se limitam a textos escritos, mas também podem ser textos orais, como, por exemplo, telefonemas e debates. Isso se dá devido às características socioculturais dos gêneros textuais.

3.2 Notícia

Ao ponderarmos sobre o gênero textual denominado notícia, devemos levar em consideração o fato de não se tratar de um gênero textual literário, mas sim jornalístico. Encontram-se notícias nos mais diversos meios de comunicação (rádio, jornal, revista, sites da internet, meios televisivos...). Conseqüentemente, é um gênero textual extremamente presente no cotidiano dos cidadãos brasileiros.

Consoante Motta (2002, p. 1),

A notícia é entendida como um significado novo e surpreendente (relata sempre rupturas, conflitos, inversões) e introduz o inesperado. Seus conteúdos trazem discrepâncias que colidem com os sentidos estáveis e consensuados das rotinas do mundo da vida. Assim, notícia é vista como um constructo relativo que, em princípio, gera inquietações desorienta, desestrutura os sentidos da ordem.

Além das características descritas por Motta (2002), esse gênero também se diferencia por informar seus leitores sobre um tema ou acontecimento real e atual através de um texto curto e de linguagem clara e objetiva. Assim, chama a atenção de leitores que desejam se manter informados.

3.3 Crônica

Também as crônicas são muitas vezes exibidas em jornais e revistas, por se tratar de textos preocupados em expor fatos que muitas vezes passam despercebidos, mas que fazem parte do cotidiano. Além disso, a linguagem utilizada pelos

cronistas é coloquial e leve. O ambiente em que as crônicas se passam costuma ser urbano. Assim, o gênero consegue alcançar um público alvo abrangente.

Pode-se dizer que existem crônicas tanto jornalísticas como literárias. Aquelas se caracterizam por descrever acontecimentos específicos da história e, portanto, podem ser apreciadas em sua totalidade por um curto período de tempo. Já estas abordam temas atemporais e podem ser compreendidas a qualquer momento. Como Sá (1987), só podem ser consideradas crônicas literárias aquelas que apresentam as características a seguir:

- 1) a construção de diálogo (inevitável, porque a simples transcrição de uma conversa não atingiria o leitor, nem seria literatura);
- 2) a construção de personagens que se afastam da matriz real (uma pessoa de carne e osso, que vive ou viveu em determinado lugar) e ganham o estatuto de seres inventados, com uma vida 'real' apenas no contexto do relato;
- 3) o envolvimento mais complexo de espaço, tempo e atmosfera;
- 4) a perspectiva do cronista de distanciar-se do narrador, uma vez que na crônica a voz do narrador é a voz do cronista. (SÁ, 1987, p. 28-29)

Ademais, Sá (1987) ressalta que, no Brasil, a literatura tenha surgido através das crônicas e que a carta de Pero Vaz de Caminha poderia ter sido a primeira crônica escrita em terras brasileiras. No entanto, o estilo utilizado pelos cronistas na contemporaneidade mudou muito desde então.

3.4 Poema

O poema está intrinsecamente ligado à literatura e é, portanto, um gênero textual literário. Esse gênero possui a característica de ser bastante subjetivo e de despertar as mais diversas sensações em

seus leitores e leitoras. Por suas características marcantes, o poema é facilmente diferenciado dos outros gêneros textuais. Não obstante, nem todo o poeta se prende à métrica e escreve em versos.

Em seu livro, *A poesia lírica*, Cara (1986, p. 11) expõem que

segundo a teoria dos gêneros, uma das maneiras de distinguir a poesia lírica das outras formas de poesia é através do modo como o poeta se apresenta no poema: o gênero lírico seria o poema de primeira pessoa ou de primeira voz; o gênero épico seria quando existe um narrador, uma voz épica que conta alguma coisa para alguém; o gênero dramático incluiria todas as peças teatrais em versos, quando as personagens é que falam e não o poeta.

3.5 Conto

Já o gênero textual conto trata de textos mais breves que os romances e novelas, mas que também possuem personagens, enredo, tempo e espaço. Esse gênero se caracteriza por possuir introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. Consoante Soares, apesar de possuir os “mesmos componentes do romance, o conto elimina as análises minuciosas, complicações no enredo e delimita fortemente o tempo e o espaço.” (SOARES, 2007, p. 54)

Para mais, os contos possuem normalmente um enredo com aspectos únicos, são de simples compreensão, decorrem em um espaço de tempo breve, iniciam próximo ao fim da narrativa, não contêm uma quantidade abundante de personagens e o final da narrativa é normalmente súbito e inesperado.

3.6 Romance

Soares (2007, p.15) defende que os gêneros são capazes de evoluir e que “o romance teria nascido da epopeia ou da

canção de gesta e, por sua vez, se transformaria em várias espécies (de aventura, épicos, de costumes...)”. Além disso, a autora afirma que os romances significam hoje o que, antigamente, as epopeias representavam.

Em seu livro, Soares apresenta o nascimento do gênero textual romance como tendo ocorrido durante a Idade Média. Desde então, o gênero desenvolveu-se intensamente. Assim como os contos, o romance possui como característica a presença de personagens, enredo, espaço, tempo e ponto de vista. Todavia, aquele é bastante econômico nas informações, enquanto este apresenta detalhes, principalmente na análise psicológica dos personagens.

4 METODOLOGIAS ATIVAS

Os atuais educadores desejam formar alunos protagonistas de suas próprias aprendizagens. O mercado de trabalho contemporâneo tornou-se profundamente competitivo e as metodologias passivas utilizadas pelas gerações anteriores já não bastam. Freire (1996, p. 44) opina que “é intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela.” Nesse contexto, desenvolver a autonomia dos discentes passou a ser um dos objetivos da educação brasileira.

Consoante Borges (2014, p.2), a inserção de “metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante”. Assim, o uso de metodologias ativas pode beneficiar o andamento das aulas, uma vez que, cada vez mais, os estudantes têm se mostrado menos predispostos a aulas expositivas que exijam períodos extensos de concentração.

Além disso, a inserção de metodologias ativas em sala de aula traz outros benefícios: o desenvolvimento do pensamento crítico; a resolução de problemas; uma maior assimilação do conteúdo; o aprimoramento da habilidade de cooperação e o aumento do engajamento dos alunos. Isso se dá, devido à mudança do papel do professor, que passa a ser de guia e não de único detentor do conhecimento.

A sala de aula é um local onde professor e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo. Nela, o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos, em constante processo de negociação. Ao professor cabe atrair e manter a atenção de seus alunos, incentivá-los a falar ou ordenar que se calem e, especialmente, motivá-los a participarem do processo ensino/aprendizado. (PRETTI, 2006, p.48).

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

A prática do letramento argumentativo aconteceu no decorrer da cadeira de Laboratório de Língua Portuguesa e Literatura, para a qual diferentes grupos de estudantes de Letras Português tornaram-se responsáveis pela escolha de um texto literário para ser discutido em sala de aula.

Todas as semanas, os discentes leram um dos textos selecionados e o discutiram através de perguntas norteadoras criadas pelos grupos responsáveis. Para o debate, a professora orientadora da turma, Marguit Carmem Goldmeyer, determinava um curto período de tempo de sua aula. Além disso, alguns grupos optaram pela utilização de atividades metodológicas durante esses momentos.

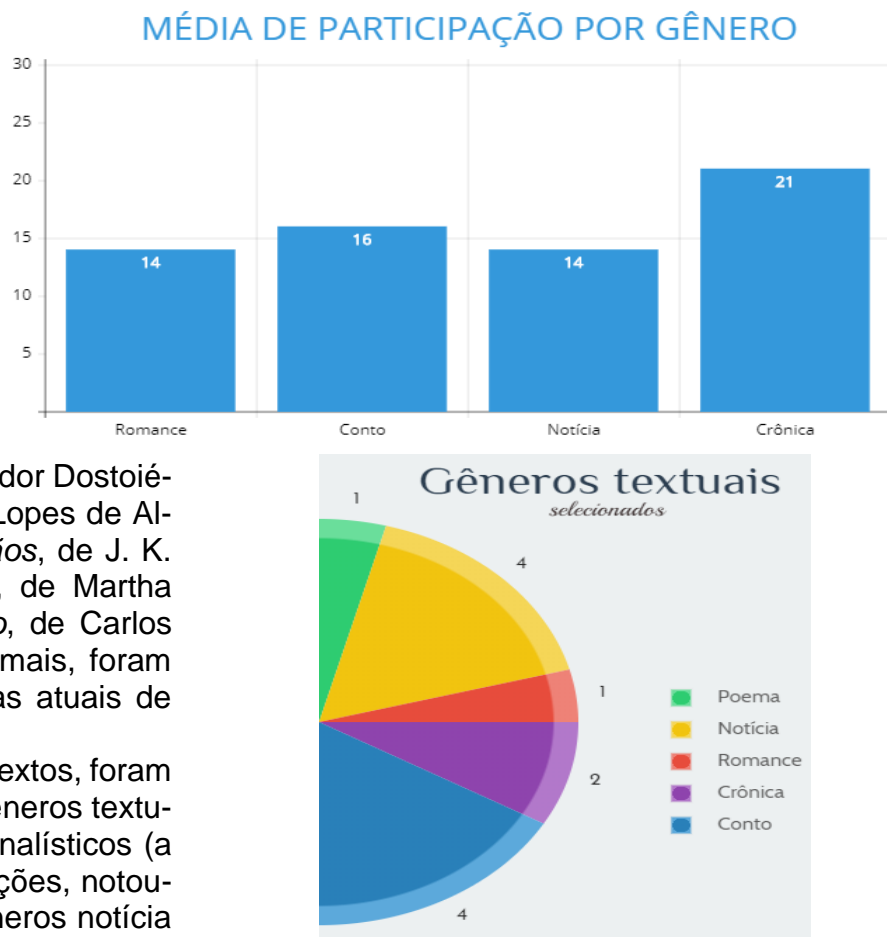
No decurso das discussões, observaram-se diferentes aspectos relevantes à boa execução da prática. Nesse caso, os aspectos selecionados foram quais os gêneros textuais e quais as metodologias utilizadas pelos grupos surtiram mais efeito e engajaram a participação dos discentes.

Os estudantes de Letras fizeram uso de vários textos: *A festa roubada*, de Liliana Heker (apresentado pela professora orientadora); *A infanticida Maria Farrar*, de Bertolt Brecht; *Na fila da liberdade*, de Mario Prata; *Crime e castigo*, de Fiódor Dostoiévski; *A pobre cega*, de Júlia Lopes de Almeida; *O conto dos três irmãos*, de J. K. Rowling; *Prova de Amizade*, de Martha Medeiros e *A viúva do viúvo*, de Carlos Drummond de Andrade. Ademais, foram selecionadas diversas notícias atuais de jornais.

Quanto à escolha dos textos, foram utilizados os mais diversos gêneros textuais, tanto literários quanto jornalísticos (a notícia). Através das observações, notou-se uma preferência pelos gêneros notícia e conto, uma vez que ambos foram utilizados 4 vezes durante a prática. Para mais, como demonstrado no gráfico abaixo, também foram escolhidas duas crônicas, um poema e um trecho de um romance.

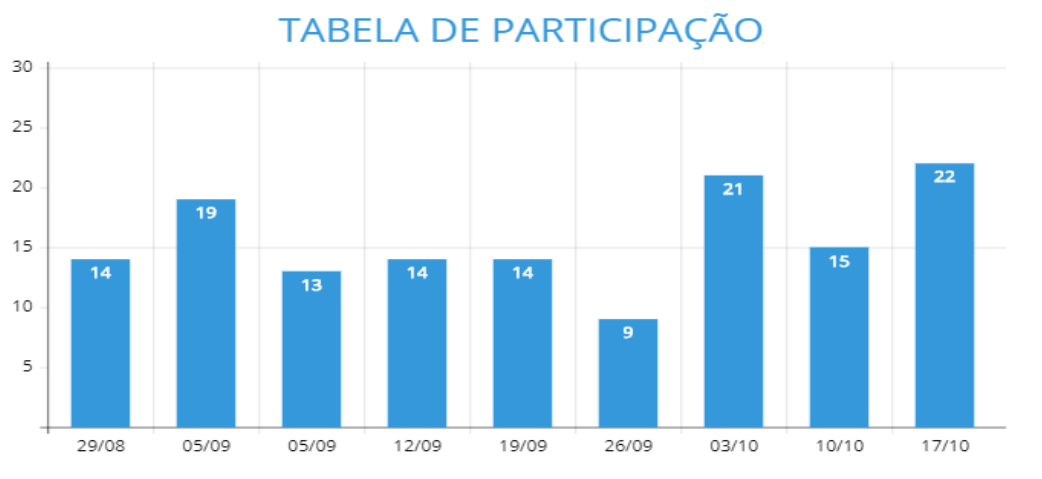
Assim como a quantidade de gêneros textuais selecionados, também a média de participação em cada um deles foi analisada. Mostrou-se, no decorrer das semanas, que as crônicas foram capazes de engajar mais a participação dos estudantes. No entanto, todos os gêneros aparentemente foram bem sucedidos. Além disso, apesar de não se ter calculado o número de participantes durante as primeiras três semanas, também o poema, ainda que mais subjetivo, gerou uma forte discussão.

Gráfico 1 – Gêneros textuais



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Tabela de participação

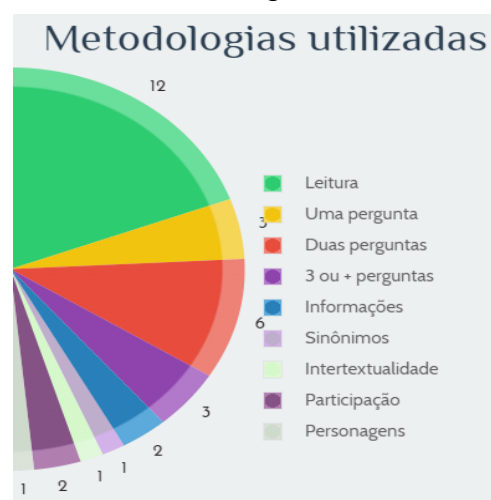


Fonte: Elaborado pela autora.

Acima, pode-se observar a evolução da turma no decorrer da prática, no que diz respeito à participação durante os debates. Mesmo que os grupos tenham utilizado as mais diversas atividades metodológicas para instigar a participação (observáveis no gráfico abaixo), o fator que mais suscitou a atuação dos discentes foi a possibilidade de identificação e relação com os temas abordados pelos textos. Destarte, os estudantes puderam citar exemplos e sentiram-se mais capacitados a expor suas opiniões. Também a pertinência e relação das perguntas elaboradas pelos grupos mostrou-se um fator essencial.

Para finalizar, destaca-se que a capacidade do texto de tocar o leitor e fazê-lo identificar-se é uma das características fundamentais para o desencadeamento da participação. Nesse contexto, o gênero textual que, na prática descrita, mais suscitou essa reação foi a crônica. Consoante Novaes (apud Ferreira, 2005, p. 82), “a crônica está na vida. O cronista é uma sentinela de plantão da realidade permanente. [...] O cronista acaba se colocando, e eu acho que é isso uma característica que difere a crônica, enquanto gênero literário, do conto”.

Gráfico 3 – Metodologias utilizadas



Fonte: Elaborado pela autora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do referencial teórico escolhido, constata-se que a educação contemporânea exige uma preparação metodológica satisfatória dos discentes. Apesar dos avanços, ainda são insuficientes os momentos de discussão oral em sala de aula e a capacidade argumentativa dos alunos deixa a desejar.

Ademais, o professor de Língua Portuguesa ainda é visto como o único responsável pelo desenvolvimento dessa

competência. No entanto, tal qual Eleodoro (2009, p.59), “a argumentação não é, nem nunca foi, um objeto de estudo limitado a uma única disciplina”. Portanto todos os professores, independentemente de seus componentes curriculares, deveriam receber a preparação necessária.

O desenvolvimento do letramento argumentativo em sala de aula pode ser um dos caminhos a serem seguidos para sanar as lacunas relacionadas à argumentação dos discentes. Essas metodologias podem ser utilizadas tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental. Conquanto, os textos devem se encaixar na faixa etária dos alunos e apresentar assuntos que os interessem e instiguem.

Dentro dessas circunstâncias, infere-se, portanto, que o professor, como principal referência, deve estimular seus alunos de forma positiva, criando um ambiente flexível e motivador. Somente assim, o ensino através da contextualização dos conteúdos e dos gêneros textuais poderá beneficiar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORGES, Tiago Silva. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante**: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. 2014. 25 f. Tese (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu, Bahia, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ELEODORO, Débora Raquel Massmann. **Línguas-Culturas e Retórica**: análise comparada de produções dissertativo-argumentativas em língua francesa e língua portuguesa na esfera escolar. 2009. 498 f.

Tese (Doutorado) - Curso de Língua e Literatura Francesa, Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05022010-173540/publico/DEBORA_RAQUEL_MASSMANN_ELEODORO.pdf. Acesso em: 07 nov. 2019.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **O trabalho simbólico da notícia**. Recife: Compós, 2002.

PRETTI, Dino (org.) **Estudos de língua falada variações e confrontos**. 2.ed. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2006.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, Angélica. **Gêneros textuais**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

Recebido em: 16/03/2020

Aceito em: 02/05/2020

UM SÓ POVO, UMA SÓ PÁTRIA, UMA SÓ LÍNGUA: impactos de uma política linguística imposta às identidades de um país

ONLY ONE NATION, ONLY ONE HOMELAND, ONLY ONE LANGUAGE: impacts of the language policy imposed on the identities of a country

Raquel Fritzen Dapper Vetromilla¹

Resumo: O artigo discute os conceitos de identidade do sujeito pós-moderno e da superdiversidade, embasadas em leituras de Hall e Vertovec, e apresenta estudo informal sobre a constituição da identidade de uma jovem graduanda, falante de uma língua de herança. O estudo demonstra que, como sujeito pós-moderno, a estudante possui múltiplas identidades que estão relacionadas com os diversos contextos pelos quais transita. Além disso, explicita a força exercida pelas políticas linguísticas da década de 1930 sobre as identidades dos descendentes de imigrantes.

Palavras-chave: Identidade pós-moderna. Superdiversidade. Políticas linguísticas.

Abstract: The article discusses the concepts of postmodern subject identity and superdiversity, based on readings of Hall and Vertovec, and presents an informal study on the constitution of the identity of a young graduate student, who speaks an heritage language. The study shows that, as a postmodern subject, the student has multiple identities that are related to the different contexts through which she transits. In addition, the article explains the force exerted by the language policies of the 1930s on the identities of the descendants of immigrants.

Keywords: Postmodern identity. Superdiversity. Language policies.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta reflexões embasadas em textos lidos na disciplina de Estudos Culturais e Diversidade, no curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e nos dados gerados a partir de conversa informal, realizada com uma estudante de graduação. Essa cursa o terceiro semestre do curso de letras em uma instituição do interior do estado do

Rio Grande do Sul. É necessário aqui ainda mencionar que se trata de uma jovem de 23 anos de idade, descendente de imigrantes alemães e falante da língua de herança “Hunsrück”.

O primeiro questionamento feito à estudante, que receberá aqui o nome fictício de Elisa, foi sobre sua história familiar. A jovem prontamente iniciou o relato, apontando para uma família de descendência alemã que habita uma cidade de dois mil habitantes. Ela nasceu

¹ Especialista em Aprendizagem na Língua Alemã pelo Instituto Superior de Educação Ivoti, coordenadora da área de língua alemã e professora no Instituto Ivoti, RS. E-mail: raquel.vetromilla@institutoivoti.com.br

e cresceu neste local, onde relatou ser feliz, embora a vida seja bastante simples, nas palavras dela.

Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de ela não mencionar que falava a língua de herança, no linguajar popular chamado de alemão. Perguntou-se a ela, então, se tinha conhecimento do idioma e ela respondeu afirmativamente, no entanto, de imediato ressaltou que não era o alemão correto e que não gostava de ser identificada como falante do idioma, porque sente certa vergonha disso. Justificou essa vergonha, contando que enquanto aluna frequentou uma escola da cidade vizinha, com mais habitantes e onde a maioria não fala mais o referido idioma. Nessa época, Elisa relata ter sofrido deboches constantes e ter recebido apelidos como “alemão batata” ou “colona” por apresentar marcas em sua fala, características dos falantes o Hunsrück. Além disso, Elisa afirmou que sua avó sempre lhe disse que o alemão só deveria ser falado em casa, que na “rua” ela deveria se esforçar para falar corretamente o português.

Aqui percebemos que Elisa possui uma identidade fragmentada, conforme Hall (2006), característica do sujeito pós-moderno. A estudante se reconhece como pertencente a um grupo, mas em espaços fora desse ambiente de convívio familiar, ela assume outra identidade, a de estudante de graduação, jovem e vinculada ao contexto de ensino superior.

Assim como a estudante aqui apresentada, diversos outros descendentes de imigrantes, por vezes, escondem ou não revelam essa faceta de sua identidade. Esse fato está ligado ao processo de nacionalização, imposto pela ditadura de Getúlio Vargas na década de 1930. Esse processo foi tão violento que algumas feridas permanecem abertas até hoje.

Para um melhor entendimento dessa política linguística, apresento, na

sequência, uma breve revisão desse momento de nossa história.

2 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ E O PROCESSO DE NACIONALIZAÇÃO

Os primeiros imigrantes alemães chegam ao Brasil em 1824 e receberam do império brasileiro uma pequena quantia de terras na região sul do Brasil. A primeira colônia criada pelo império foi a de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Cada imigrante recebia do governo um lote de 70 hectares, ferramentas agrícolas e sementes (MAGALHÃES, 1993, p. 300). Em um primeiro momento, conforme Santana (2010, 237), o interesse brasileiro na imigração europeia ocorreu devido a uma necessidade de colonização de terras, uma preocupação com a integridade territorial. O imigrante alemão passa então a ser considerado agricultor ou “colono”, porque vivia em uma colônia. Essa é a origem da atual identidade social que se mantém nas regiões de forte colonização alemã.

O idioma dessas comunidades era o alemão, pouquíssimos dominavam o português. O ensino era comunitário, ou seja, havia escolas mantidas pelos imigrantes para seus filhos, inclusive com materiais didáticos desenvolvidos no Brasil no idioma alemão para as crianças. Essas colônias eram bastante fechadas e também isoladas do restante do estado. O acesso às colônias mais distantes de São Leopoldo era difícil e demorado. Dessa forma, os imigrantes organizavam sua vida cada vez mais dentro desses núcleos, cultivando suas tradições, seu idioma e também sua religião.

Todo esse isolamento e essa independência com relação à pátria brasileira culminaram em uma grande preocupação no período do Estado Novo (1937-1945). Getúlio Vargas implementa, no intuito de unificar o país e constituir uma só pátria, cujo idioma é apenas um, o

que ficou conhecido como campanha de nacionalização. O Decreto-Lei Federal 1.545, de 25 de agosto de 1939, determinou a proibição do uso de línguas estrangeiras no território nacional. Isso significa que, da noite para o dia, vários imigrantes foram compulsoriamente silenciados, porque as línguas de imigração, por razões políticas, foram tratadas como línguas estrangeiras. Quem fosse pego falando qualquer outro idioma que não o português era preso. No entanto, muitos imigrantes e também seus descendentes não dominavam o português. Foram, portanto, obrigados a ficarem calados. Os materiais impressos em outros idiomas eram confiscados e incinerados.

Com a proibição do idioma alemão, ocorreu também o fechamento de várias escolas de colônias de imigrantes. Segundo Altenhofen (2004, p. 84), nas áreas rurais, a política de nacionalização teve como consequência, entre outros, a proibição do letramento em alemão e a imposição do ensino exclusivo do português. No entanto, os filhos dos imigrantes não dominavam o idioma nacional e eram proibidos de utilizar sua língua materna, o alemão. Isso gerou o silêncio dessa população. As famílias conseguiram manter, dentro de suas casas, vivas variantes dialetais como língua de comunicação cotidiana. Essas variantes estão presentes em cidades mais interioranas até hoje e ecos da política de nacionalização se fazem ainda presentes, porque alguns, como Elisa, negam, em determinadas situações, sua identidade de descendentes de imigrantes ou de falantes de variantes dialetais por vergonha, sentimento gerado pelo silenciamento imposto na década de 1930.

O termo colono, mencionado anteriormente, é a origem do apelido dado à Elisa na escola, tornando-se pejorativo, porque traz fortemente a ideia de não pertencimento ao grupo mais urbano.

Além disso, há no termo a ideia de que os colonos alemães eram ignorantes, portanto seus descendentes também o são. Isso foi potencializado com o fechamento das escolas comunitárias. Silenciados, ficaram à margem e muitos, de fato, deixaram de se tornar letrados.

Embora Elisa demonstre vergonha de falar o idioma familiar em espaços públicos, ao ser questionada sobre o sentimento dela em relação à cultura de sua comunidade e de sua família, ela demonstra orgulho pela história de seus antepassados. Para melhor compreender essa aparente contradição, apresento na sequência os pressupostos de Pêcheux sobre língua e identidade.

3 LÍNGUA E IDENTIDADE DOS IMIGRANTES E SEUS DESCENTES

Segundo Pêcheux (1997), em todas as práticas discursivas há um jogo de relações de intersecção entre o linguístico e o discursivo, uma vez que a materialidade linguística trabalha com o sujeito, com a língua e com a história. Assim, não se pode excluir o sujeito da língua e da história, porque um entrelaçamento desses elementos ocorre na construção imaginária de identidade. Desse modo, ao tentarmos traçar alguns aspectos da identidade dos imigrantes alemães e de seus descendentes, é inevitável considerar que a língua ocupa papel central.

O sentido das palavras “se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva” (PÊCHEUX, 1997, p. 160). O autor ainda afirma que nos sujeitamos à língua, e nos constituímos historicamente através dela. Por isso, é preciso considerar o sujeito, a história e a língua ao refletir sobre a construção da identidade. Como já vimos no tópico

anterior, esse fator de construção da identidade, a língua, foi negado aos imigrantes. Isso trouxe consequências para essas identidades ainda hoje presentes, como o sentimento simultâneo de vergonha e orgulho, descrito por Elisa.

Segundo Seyferth, a identidade de descendentes alemães pode ser retratada como uma moeda. De um lado temos a memória coletiva da imigração e da colonização que destaca uma “herança cultural” compartilhada: “a comida, o conhecimento da língua alemã (ou de seus dialetos), a ancestralidade, os costumes e os hábitos associados à religião, sociabilidade, tradições familiares, etc”. (SEYFERTH, 2012, p. 23). Já na outra face dessa moeda, temos a memória coletiva e individual do processo de nacionalização. Esse lado “tem maior peso quando se trata de reelaborar uma identidade forjada no conflito com o nacionalismo brasileiro e por ele considerada espúria” (SEYFERTH, 2012, p. 23).

Elisa, ao relatar o conselho da avó de não falar alemão em público, demonstra o medo dos que viveram mais de perto o processo de nacionalização. A estudante, no entanto, vive em outros tempos, na pós-modernidade. Sua identidade, certamente, está vinculada a esse tempo. Apresento, no próximo tópico, os pressupostos de Hall sobre a identidade na pós-modernidade.

4 IDENTIDADE PÓS-MODERNA

Definir identidade nunca foi tarefa fácil, no entanto, isso se tornou mais complexo na modernidade e teve mais uma gradação na pós-modernidade. Os grandes fluxos migratórios e o apagamento de fronteira territoriais, processos potencializados pela globalização, propiciam contatos entre culturas, gerando o que Hall (2006) definiu como identidade do sujeito pós-moderno.

Em seu livro “A identidade cultural na Pós-modernidade”, Hall apresenta como a constituição do sujeito ocorreu desde o Iluminismo até a Pós-modernidade. O sujeito do Iluminismo era individualista e centrado na razão. Já o sujeito sociológico construía sua identidade a partir da avaliação e do julgamento do externo, das pessoas a ele relacionadas. Isso fazia com que essa identidade estivesse muito preza à estrutura social. Tudo era mais unificado e predizível e dependente das relações sociais. No entanto, a identidade pós-moderna é múltipla, fragmentada, contraditória e não fixa.

Conforme Hall (2006, p. 13), a identidade do sujeito pós-moderno é

formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente.

Essa multiplicidade de identidades fica clara nas falas de Elisa.

Hall (2006), mencionando Laclau, afirma que as sociedades da modernidade tardia produzem várias identidades para o sujeito, pois a característica principal delas é a diferença. Isso gera um constante deslocamento das identidades vigentes, gerando uma crise de identidade do sujeito sociológico.

Esse deslocamento ocorreu, segundo Hall (2006, p. 34-46), devido a cinco grandes avanços nas ciências humanas, realizadas na modernidade tardia. São elas: o pensamento marxista sobre as relações de trabalho; as descobertas de Freud sobre nosso inconsciente; as proposições de Saussure sobre linguagem e o perpassamento de outros em nossas falas; os estudos de Foucault sobre o poder disciplinador, necessário para manter os modos de ser

e agir dos sujeitos e o último avanço, mencionado por Hall, é o surgimento do feminismo nos anos 1960.

Todos esses avanços, juntamente à globalização, geraram grandes mudanças nas identidades dos sujeitos e geraram também deslocamentos na identidade cultural nacional. Hall (2006, p. 47) procura demonstrar o que está acontecendo com a identidade cultural na modernidade tardia e como essas identidades estão sendo deslocadas ou afetadas pelo processo de globalização.

O autor utiliza o cidadão inglês como exemplo para demonstrar que a identidade desse sujeito possui características nacionais, porque criamos diversas representações e símbolos ao redor dele, como a língua e modos de pensar e agir. No entanto, essa identidade é artificial, não é única e exclusiva. Hall utiliza esse cidadão como exemplo para criticar os modos como as identidades culturais nacionais são percebidas. Essas, muitas vezes, parecem formas naturais e neutras, mas uma identidade nacional unificada não existe (HALL, 2006, p. 50). Isso se torna muito claro, ao passo que o autor apresenta sua análise pautada nas diferenças, de gênero e etnia por exemplo, existentes em uma mesma nação. Aqui podemos novamente estabelecer uma ligação com as falas de Elisa.

Ao ser questionada sobre sua nacionalidade, ela prontamente se identifica como brasileira. Contudo, quando abordadas questões sobre cultura brasileira, ela menciona que a cultura à qual pertence não é brasileira, é alemã. Há aqui uma identificação com a nação, mas a estudante não considera que a cultura, intitulada por ela como alemã, também pertença à cultura de seu país. Encontramos aqui outro eco do processo de nacionalização.

Hall (2006) apresenta uma conclusão provisória acerca do efeito da globalização sobre as identidades

culturais nacionais. “Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (HALL, 2006, p. 87). Além disso, o autor destaca que a globalização promove o surgimento de identidades locais e regionais, assim como um hibridismo das culturas originado pela migração dos povos.

Hall (2006, p. 91-97) afirma que, ao mesmo tempo que o hibridismo e a diversidade cultural são vistos por um lado como algo positivo, pois são fonte criativa para novas formas, mais adaptadas à modernidade tardia; também são vistos como perigosos, fazendo surgir movimentos de resistência como o nacionalismo e o fundamentalismo. Assim, podemos entender que não temos uma identidade, mas nos identificamos com aspectos de uma cultura, também passíveis de mudança e transformação.

Essa multiplicidade de identidades do sujeito pós-moderno está estreitamente ligada ao conceito de superdiversidade que será mais bem explicado no próximo tópico.

5 SUPERDIVERSIDADE E TRANSIDIOMA

As antigas colônias dos imigrantes alemães tornaram-se cidades, em sua maioria ainda de pequeno porte, assim como a cidade natal de Elisa. Essas, no entanto, são contemporâneas, marcadas por um variado estímulo visual, entre elas placas de estabelecimentos comerciais, letreiros luminosos, nomes de ruas e de prédios, anúncios publicitários, grafados em mais idiomas. Todos esses elementos constituem a paisagem linguística dessas localidades.

Na cidade em questão há a presença dos idiomas português, alemão e inglês nesses estímulos linguísticos, além do uso cotidiano do idioma português e de uma língua de herança da imigração alemã. Esse complexo sistema caracteriza o que Vertovec (2007) chamou de superdiversidade. O autor cunhou esse termo, conforme citado por Semechechem (2016, p. 74), “para dar conta da diversificação da diversidade, principalmente decorrente dos novos fluxos migratórios na Europa após a Guerra Fria”. Essa diversificação não ocorre apenas em termos de etnia e de origem dos imigrados, “mas também em relação a outras variáveis, como classe social, sexo, idade, religião, status de migração, decorrentes das trajetórias de vários grupos de migrantes do século XXI”.

Ainda segundo Semechechem (2016), os aspectos linguísticos-culturais também são influenciados pela superdiversidade. Os contatos entre idiomas e culturas são muito mais frequentes com as modificações nos padrões de mobilidade. Conforme a autora, as fronteiras linguísticas são um mero construto ideológico.

Não somos mais monolíngues. Estamos constantemente expostos a mais línguas e essas integram nosso repertório linguístico. Otheguy et al. apresentam uma separação entre línguas nominadas, que seriam os idiomas dos diferentes povos ou nações, e o sistema linguístico de cada sujeito, denominados pelos autores de línguas nominadas particulares.

Embasados nas definições de Heller (2007), Jorgensen et al. (2011), Makoni e Pennycook (2010), os autores definem as primeiras como um “constructo social e não um objeto linguístico” (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015, p. 283) e afirmam que essa é definida pelas relações sociais, políticas e étnicas de seus falantes.

Há, portanto, uma diferenciação entre idiomas nomeados como Português, Inglês, Alemão e o repertório linguístico individual de cada sujeito. Esse repertório linguístico é apresentado pelo autores como idioleto. Esse conceitua o que Otheguy, García e Reid (2015, p. 289) entendem pela “linguagem única e pessoal de um indivíduo, a gramática mental do sujeito que surge na interação com outros falantes e permite que a pessoa use a linguagem” para estabelecer uma comunicação com seus pares. Portanto, é a representação de uma língua particular, vista pela perspectiva interna do indivíduo.

O conceito de idioleto dialoga com a definição de transidioma ou de práticas transidiomáticas, desenvolvido por Jacment (2005, 2016 apud SEMECHECHEM, 2016, p. 77). Esse conceito refere-se às “práticas comunicativas de grupos de pessoas, não mais territorialmente definidas que usam face a face e em meios de comunicação de longa distância a combinação de comunicação digital e multilíngue” (SEMECHECHEM, 2016, p.77).

Novamente retomo as colocações de Elisa sobre seu repertório linguístico. Ela afirma que em sua família o Hunsrück e o português convivem cotidianamente. A avó fala apenas a língua de herança, enquanto Elisa prefere falar português. Ambas estabelecem comunicação sem problemas, porque o idioleto delas é semelhante, ambas possuem um repertório linguístico semelhante. A estudante relata ainda que, em momentos de descontração com os amigos, é comum algumas palavras serem ditas em Hunsrück.

A superdiversidade, bastante estudada nas grandes metrópoles, está, portanto, também presente nas antigas colônias dos imigrantes. Os sujeitos integram um complexo sistema que

articula uma multiplicidade cultural e linguística.

6 POR QUE UM ARTIGO SOBRE TUDO ISSO?

Elisa, assim como muitos outros descendentes de imigrantes, carrega marcas de uma política linguística que foi imposta aos brasileiros na década de 1930. Estamos vivenciando novamente grandes ondas de imigrações pelo mundo. Conceitos como os apresentados neste ensaio precisam ser mais estudados e pesquisas, embasadas neles, devem ser realizadas. Estudos sobre a constituição das identidades desses sujeitos pós-modernos, complexos por estarem vivendo esse tempo e imbricados ou atravessados por questões ainda não resolvidas, podem contribuir para dar voz a muitos que ainda permanecem silenciados.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt, v. 2, n. 1, p. 83-93, 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939**. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decl/ei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-norma-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MAGALHÃES, M. D. B. **Alemanha, mãe-pátria distante**: utopia pangermanista no sul do Brasil. 1993. 327f. Tese (Doutorado)

- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 1993.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

SANTANA, N. Colonização alemã no Brasil: uma história de identidade, assimilação e conflito. **Dimensões**, v. 25, p. 235-248, 2010.

SEMECHECHEM, J. A. Línguas minoritárias e práticas transidiomáticas na internet em tempos de superdiversidade. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, RJ, v. 11, n. 22, p. 72-85, jul./dez. 2016

SEYFERTH, G. Memória coletiva, identidade e colonização: representações da diferença cultural no Brasil. **Métis: história & cultura**, v. 11, n. 22, p. 13-39, jul./dez. 2012

Recebido em: 20/04/2020

Aceito em: 02/05/2020

A IMPORTÂNCIA DO OLHAR DAS CRIANÇAS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S VIEW AND THEIR REPRESENTATIONS ON SCIENCE IN KINDERGARTEN

Letícia Bett Abel¹
Ailim Schwambach²

RESUMO: A presente pesquisa teve como problema saber qual a perspectiva que as crianças possuem em relação às concepções de ciência e pesquisa. Para tanto organizou-se uma pesquisa descritiva e qualitativa em uma escola particular do município de Novo Hamburgo – RS. Para isso foram utilizados como ferramenta de investigação desenhos, registros gráficos e diálogos das crianças da faixa etária dos 5 aos 6 anos. Buscou-se compreender o olhar destas crianças em relação aos temas ciência e gênero, visando a compreender as representações do pensamento infantil em relação à ciência e a quem faz ciência. Autores como Rosset (2017), e a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil entre outros autores foram utilizados como referência nesta pesquisa. Ao final novos olhares e reflexões a respeito do tema foram emergindo, buscando compreender o potencial infantil e seu protagonismo perante a ciência e a pesquisa, assim como buscar novas alternativas como docentes para potencializar as crianças na busca de respostas às suas curiosidades e também no processo científico.

Palavras-chave: Crianças. Representações. Ciência. Educação Infantil.

ABSTRACT: The present research project is focused on the problem to know what the perspective that the children have in relation to the conceptions of science and research. To address this issue, a descriptive and qualitative research was organized in a private school in the city of Novo Hamburgo - RS. It was used as an investigation tools, instrument drawings, graphic records and dialogs of the speech of children aged 5 to 6 years old. Reflections were sought to understand the views of these children in relation to the themes of gender and science and gender, were also sought, aiming to understand the representations a better understanding of children's thinking in relation to science and those who do science. Authors such as Rosset (2017), and the National Common Curricular Base and the Gaucho Curriculum Reference: Early Childhood Education among other authors were used as references in this research. According to that, new perspectives and reflections on the theme emerged, seeking to understand and believe in the potential of children and their role in science and research, as well as seeking new ones as teachers for

¹ Especialista em Educação Infantil Interfaces com BNCC e Neurociências. Colégio Marista Pio XII. Novo Hamburgo, RS. Email: leticia.abel@maristas.org.br

² Doutora em Educação em Ciências. Instituto Ivoti. Ivoti, RS. Email: ailim.schwambach@institutoivoti.com.br

alternatives as teachers to empower children in the search process for answers to their curiosities and also in the scientific process.

Keywords: Children. Representation. Science. Child. Education

1 INTRODUÇÃO

A palavra Ciência deriva do latim “*scientia*”, significa qualquer conhecimento baseado em método científico, adquirido através de pesquisa, tendo um valor especial de confiabilidade. Além disto, a Ciência é uma produção humana. O autor Chassot (2003, p.11) afirma que “um homem que fez a mais significativa e duradoura das descobertas e invenções humanas: a produção e conservação do fogo [...]” o que nos faz pensar sobre a abordagem histórica da ciência, desde os nossos ancestrais que já utilizavam técnicas científicas primitivas até o *Homem sapiens*, que usa diversos aparatos tecnológicos e científicos.

Ao longo da história humana, foram construídas várias teorias sobre a origem da ciência e como ela foi sendo desenvolvida por homens primitivos, gregos, romanos, cristãos, Idade Média, Renascença, ciência moderna, século XVIII, até os dias de hoje. O fato é que métodos científicos são utilizados para comparar teorias ao longo de toda a história da humanidade e notavelmente uma característica da modernidade e pós modernidade que ganha uma atenção crescente. De acordo com Alan F. Chalmers (1993, p.15):

Francis Bacon foi um dos primeiros a tentar articular o que é o método da ciência moderna. No início do século XVII, propôs que a meta da ciência é o melhoramento da vida do homem na terra e, para ele, essa meta seria alcançada através da coleta de fatos com observação organizada e derivando teorias a partir daí.

A ciência caminha com a humanidade desde os primórdios, ganhando no-

vos desenhos de seu *modo operandi*. Fazer ciência hoje é respeitar um universo de experiências e caminhos percorridos pelos pesquisadores que podem ter diferentes teorias para um mesmo objeto de pesquisa, o que eu não significa ser menos ou mais científico, são modos de ver e pesquisar. De acordo com de Elisabeth Sene Costa (2006, p.247-248) “Fazer ciência é partilhar virtudes e humildade ante o novo que se estabelece; é dividir, é ensinar, é aprender, é colaborar, é esclarecer, tirar dúvidas, é não ocultar.”

Constrói-se ciência um degrau de cada vez, com etapas e métodos que, para chegar ao seu objetivo, pode levar muito tempo, o que nos leva a descobrir algo inesperado. Demo (2000, p. 25) diz que: “No contexto da unidade de contrários, o caminho que vai é o mesmo que volta; criticar e ser criticado são, essencialmente, o mesmo procedimento metodológico. Nesse sentido, o conhecimento científico não produz certezas, mas fragilidades mais controladas.”

Partindo do pressuposto de que ciência e pesquisa caminham juntas, podemos dizer que pesquisar “é uma forma de investigação que envolve uma série de procedimentos necessários para que seja realizada e concluída de forma satisfatória” (JUSTINO, 2013, p.13). Com enfoque no campo educacional, a pesquisa carrega um caráter investigativo, com objetivo de aprimorar a realidade que está sendo investigada.

No contexto histórico-educacional do Brasil, este fazer científico da pesquisa surge em 1977, por iniciativa do Prof. Alberto Dal Molin Filho, com a realização de uma feira de ciências da Fundação Liberto na cidade de Novo Hamburgo. Em 1978 então foi realizada a 1ª FEICIT –

Feira de Ciência e Tecnologia. Em 1985, a FEITEC passa a ser uma feira estadual de ciência e tecnologia, denominada MOSTRATEC, que conta com a participação de projetos de escolas de todo o Estado do Rio Grande do Sul. Em 1993 ela ganha visibilidade nacional e em 1994 passa a receber trabalhos internacionais, recebendo o nome de Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia. Em 2011, a MOSTRATEC inova novamente e cria a MOSTRATEC JÚNIOR, que passa a abrigar trabalhos científicos dos estudantes de ensino fundamental da cidade de Novo Hamburgo.

A partir do ano de 2018, a MOSTRATEC passou a contar com trabalhos desenvolvidos por alunos desde os 4 anos de idade, foi quando a participação das crianças de Educação Infantil passou a ser efetiva, sendo referência na promoção de pesquisas e inovação nacional e internacional.

Em relação à pesquisa com crianças, ainda temos poucas referências, e a MOSTRATEC Júnior se torna pioneira na região, em relação a este fazer científico.

É nesta importante caminhada em que o Brasil em 2018 homologa a Nova Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, citando as competências gerais deste documento, para a Educação Básica, visualizamos a importância do contato com a ciência desde a infância:

Exercitar a curiosidade intelectual à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 9)

O trabalho com iniciação científica é de fundamental importância para o desenvolvimento de competências em crianças e jovens pesquisadores. O trabalho realizado nas feiras da região engrandece

o desejo da busca pelo saber. Desde muito pequenas as crianças são instigadas a querer saber, a buscar, a ir além, o que contribui para o fazer da ciência e para o protagonismo infantil.

Trabalhar com o ensino através da ciência, com um olhar investigativo e exploratório, possibilita novas experiências e aprendizagens partindo de pesquisas e problematizações.

Este trabalho de pesquisa tem como título “A importância do olhar das crianças e suas representações sobre a ciência na Educação Infantil”, com o objetivo principal de identificar as concepções de ciência na Educação Infantil como uma possibilidade de aprendizagem significativa que desenvolva o protagonismo da criança.

1.1 BNCC e ciências/pesquisa

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, “o fortalecimento das práticas e a permanência das crianças na escola temos uma valorização da criança em seu direito de aprender a partir de seus processos e um deles versa especialmente para a exploração do entorno escolar” (SCHWAMBACH, 2010), e dos campos de experiência que fazem parte do processo de aprendizagem. A BNCC vem fortalecida de novos olhares, novas estruturas e práticas docentes, caracterizada pelo protagonismo infantil e principalmente o olhar sensível às aprendizagens individuais ao longo destas etapas da infância. Seu início é caracterizado pelas competências Gerais da Educação Básica, que ao longo do documento se dilui em fragmentos específicos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As concepções da BNCC para a Educação Infantil são trazidas com muita clareza, iniciando com os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Convi-

ver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se permeiam o trabalho desenvolvido nesta etapa escolar que valoriza o conhecimento das crianças, trazendo seus saberes e questionamentos como base para uma aprendizagem de qualidade:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. (BRASIL, 2017, p. 36)

As intencionalidades sugeridas a partir da BNCC se unificam com os processos da ciência e pesquisa. As crianças na Educação Infantil precisam pesquisar, questionar e experimentar, interagindo uma com as outras, transformando possibilidades intencionais dos professores em aprendizagens que passam pelo corpo, recheadas de significado.

Para Rosset e Rizzi (2017, p. 10) “A pesquisa e a alegria pela descoberta são alimentadas porque as crianças nascem curiosas [...] são incansáveis investigadores das reações das pessoas a sua volta e das formas de se comunicar e compreender situações.”

Desta forma a criança nasce pesquisadora e, ao longo de sua trajetória de vida, isso pode ser aguçado, ou até mesmo podado por quem passa em sua vida escolar. Deste modo trazer possibilidades regadas de experiências ligadas a pesquisa é algo que deve estar presente na Educação Infantil.

A BNCC vem corroborar a importância e a valorização dos processos científicos e de pesquisa desde a primeira infância.

1.2 O trabalho de iniciação científica aliado à educação infantil

Trabalhar com a pesquisa científica com as crianças de Educação Infantil pode ser entendido como um trabalho de transformação, aplicando o conhecimento das crianças à mediação dos educadores e transformar em conhecimento científico de acordo com a produção e o entendimento das crianças envolvidas no processo.

A pesquisa como princípio pedagógico não pode ser vista apenas para o ensino de Ciências da Natureza, mas sim a pesquisa investigativa como mobilizadora para a produção de conhecimento científico em todas os campos de experiência.

A criança aprende quando se sente instigada, quando o professor, como mediador, ensina e provoca a partir do que a criança sabe ou conhece. É partindo do conhecimento prévio dos estudantes que a postura de mediação se faz necessária. “Nesse sentido, o professor oferece e as crianças têm a opção de se interessar pela proposta. Existe uma mobilização interna na criança curiosa, que aceita o convite e o desafio de se envolver.” (ROSSET; RIZZI, 2017, p. 107).

Trabalhar com a investigação/pesquisa através de práticas cotidianas simples possibilita diferentes conexões que acontecem entre o tempo e o espaço, por meio dos ritmos da vida no seu dia a dia, conexões com a cultura, acontecimentos passados e novas experiências, analisando evidências e estabelecendo relações para sistematizar e transformar o conhecimento.

Para delinear um caminho a ser percorrido através da metodologia da pesquisa, estabelecemos algumas etapas, como registros que devem ser coerentes, detalhados e problematizadores, usar estatísticas, imagens e até terminologias

técnicas e linguagem científica que contribuem para uma nova perspectiva de leitura de mundo.

Um olhar sensível em relação aos saberes das crianças deve ser priorizado, é fundamental ouvir a criança, observá-la, entendê-la, estar junto, apoiá-la, mediar seu processo e vê-la ativa e coparticipante do processo. Ela é vista como produtora do seu próprio conhecimento, protagonista de sua história.

O trabalho com iniciação científica na Educação Infantil, do ponto de vista pedagógico, deve explorar a linguagem científica sem infantilizar ou simplificar as palavras, tomando como princípio de que as crianças são produtoras de conhecimento. O professor como mediador deve valorizar os questionamentos das crianças, suas dúvidas, suas inquietações ou mesmo movimentações, estas podem ser a faísca mobilizadora do interesse e produtoras de conhecimento. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2019)

1.3 A ciência e o gênero

Assim como diversas profissões estiveram no mundo masculino por muitas décadas, a ciência e a pesquisa não foram diferentes. Por isto, falar de ciência e gênero de acordo com a história é algo bastante intrigante. Durante anos mulheres incríveis se dedicaram a pesquisar e fazer ciência em silêncio, contribuindo com a humanidade do seu jeito, do jeito que sua época permitia. Por muito tempo não se ouvia falar de mulheres no âmbito da ciência e tecnologia, não aprendemos como estudantes a “memorizar” nomes como de Marie Curie (1867-1934), Gertrude Elion (1918-1999), Rosalind Franklin (1920-1958) e o que elas contribuíram com seus estudos.

Hoje sabemos que a luta das mulheres é incrivelmente potente, desde de dentro de suas casas, na política, na sociedade, na escola, na tecnologia e tudo

que envolve “caráter masculino” perante a sociedade. Porém, dentro da perspectiva de números e comparações entre quantidade de homens e mulheres trabalhando em prol das pesquisas em universidades, temos dados não tão claros. Foi no Encontro Nacional Pensando Gênero e Ciência Núcleos e Grupos de Pesquisa (BRASIL, 2006):

Na literatura internacional, é comum ser apontado que, relativamente aos homens, as mulheres têm menor produtividade científica, mas nos únicos estudos nacionais localizados abordando esta questão entre pesquisadores de diferentes áreas, isso não se confirmou entre as cientistas brasileiras que publicam tanto quanto os homens, igualmente liderando grupos de pesquisa (Lea Velho e Elena Leon, 1998; Jacqueline Leta e Grant Lewison, 2003). Na verdade, os estudos sobre esta questão são escassos no Brasil, mas evidenciam dificuldades para elas na progressão em carreiras científicas, com menor acesso a cargos acadêmicos e a recursos para pesquisa, além de mais baixos salários (Velho e Leon, 1998; Leta e Lewison, 2003; Santos, 2004). Isso reproduz nacionalmente, o que ocorre em países europeus (Nicole Dewandre, 2002).

Estes dados levantados só consolidam os questionamentos relacionados a gêneros que perpassam além da ciência e do papel das mulheres nela inserido. Assim como outras diversas discussões a respeito de diversidade que hoje estão latentes na escola, não somente na vida dos jovens e adolescentes, mas também dentro das intuições de Educação Infantil permeadas pela diversidade de formação e cultura familiar. Para Vianna e Finco (2009, p. 270):

Ultrapassar a desigualdade de gênero pressupõe, assim, compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às ca-

racterísticas físicas tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis. Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem o processo de construção dessas preferências, sempre passíveis de transformações.

Para um “fazer diferente”, é preciso um olhar diferente, tanto em relação às infâncias, constituições familiares e fazer científico que, se preso a estereótipos e momentos históricos, continuarão regados de preconceitos desnecessários. Quando falamos de criança e potencial científico, também trazemos esta escuta sensível para as meninas, que por muito tempo permaneceram nas brincadeiras de “casinha” e “cozinha” da sala de aula. Não que estes espaços não estejam regados de potencialidades, mas que não fiquem apenas nas brincadeiras das meninas, que possam ser momentos construídos entre meninos e meninas, assim como questionamentos e hipóteses relacionadas ao pensamento científico. “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2017, p.37)

2 REPRESENTATIVIDADE DO DESENHO COMO FORMA DE LINGUAGEM

O desenho é caracterizado por fases ao longo da vida das pessoas. Este processo acompanha o desenvolvimento infantil e percepções dos educadores e pesquisadores que desejam entender mais sobre as fases da criança e suas potencialidades por meio das representações. A frequência com que essas possibilidades sejam ofertadas influencia muito nesta caminhada.

Através das experiências e materialidades, as crianças vão firmando seus traços e os representam a partir de seus próprios conceitos. Sabe-se que as representações gráficas na Educação Infantil não se restringem apenas às folhas de papel e canetas coloridas, com que elas podem/devem expressar-se de diversas formas, utilizando a riqueza de materiais, natureza, corpo, movimento, além de interações e brincadeiras. Como referenciado pela BNCC nos seus Campos de Experiência:

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p.39)

O desenho é estudado por diversos autores desde muito cedo, Vygotsky, Piaget, Luquet, entre outros estudiosos que se debruçaram entre as fases do desenvolvimento infantil ligados às fases do desenho infantil. Para muitos deles, o desenho e suas representações estão ligados intimamente aos processos emocionais, motores e intelectuais das crianças. Hoje sabemos que as fases do desenho e também do desenvolvimento podem ter uma linha tênue entre faixa etária, cultura em que a criança está inserida e processos vivenciados por elas. Para Natividade; Coutinho; Zanella (2008, p. 10) “[...] a importância não incide sobre o produto, mas sim na significação que o autor atribui ao próprio processo de desenhar e sobre o que é possível compreender da realidade a partir da imagem produzida.”

Sabe-se que o ato de desenhar é algo muito explorado nos ambientes escolares, ou esperamos que seja, porém nem

sempre como forma de expressão vinda da criança. Desenhos prontos e estereótipos apresentados ainda são presentes nas escolas, desconsiderando os saberes das crianças, tendo como propósito a “beleza” e “perfeição” de imagens fortemente produzidas pelo mundo dos adultos. O desenho não pode ser considerado uma tarefa ou uma reprodução, e sim uma experiência regada de significado que nos leva ao protagonismo infantil, a enxergar o mundo com olhos de criança. Para Bombonato e Farago (2016, p. 177):

Os traçados das crianças são muito mais do que apenas atividades sensorio-motora, são maneiras que as crianças encontram para se comunicar através da representação e simbolização, pois a criança representa no papel tudo aquilo que ainda não consegue com outras linguagens (fala e escrita).

Deste modo, o desenho pode ser uma ferramenta incrível para as crianças se expressarem, iniciarem suas indagações, hipóteses e conversas de diversos assuntos, ocasião em que o adulto inserido pode utilizar esta brincadeira como recurso para apoiar seu desenvolvimento, criando histórias, dividindo saberes, conhecendo melhor este sujeito e contribuindo para o seu aprendizado.

2.1 A infância e a ciência

Ao longo da história das infâncias tivemos vários marcos e olhares para o papel das crianças na sociedade. Assim como a história da humanidade, a infância e a ciência sempre tiveram o seu papel e o seu lugar nesta linha. Sabemos que a infância como objeto de estudo e de olhar singular é algo do período da Modernidade. Para Kuhlmann Jr (1998, p. 15) “A história da infância assume uma dimensão significativa nessa perspectiva de alargamento de horizontes, o que torna mais nítido com o aprofundamento das

pesquisas sobre a história da educação infantil”.

Hoje, a infância recebe um lugar distinto, um lugar diferente do mundo dos adultos. Trois (2012, p. 71) afirma que “as crianças estão ativamente envolvidas na construção de suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e da sociedade em que vivem.” Deste modo a ligação entre a ciência e a infância é nítida historicamente, visto que atualmente as crianças são produtoras de saberes, cultura, conhecimento e visão de mundo, regadas de hipóteses e questionamentos, que se interligam com os princípios da pesquisa científica. Quanto mais questionamentos, mais hipóteses e mais aprendizados. Como destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

Sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, explora, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Neste caso cabe ao educador uma escuta atenta e um olhar sensível a estas infâncias que emergem da modernidade e pós modernidade, valorizando seus saberes e reconhecendo as crianças como sujeitos potencialmente capazes. Rosset e Rizzi (2007, p.66) afirmam que:

Por estar estruturado sobre as experiências significativas, o currículo da Educação Infantil acolhe as pesquisas propostas pelas crianças nos mais diversos campos da ciência e da matemática. O fundamental é valorizar os interesses, apoiar a capacidade de perguntar e pesquisar e promover o gosto por aprender novos recursos e ferramentas para compreender o mundo.

Explorar diferentes possibilidades culturais, científicas e artísticas permite que a criança diversifique sua visão de

mundo, estabelecendo novas conexões e aprendizados, para que a partir deles elas possa criar seus próprios conceitos e assim expandir seu repertório. De acordo com a BNCC:

[...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendem em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocados a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p.35)

Pode-se então afirmar que a infância está intimamente ligada aos processos de pesquisa, assim como as ciências, não como uma disciplina ou um conteúdo encaixado nas atividades cotidianas, mas como uma visita ao laboratório ou uma experiência dentro de sala de aula, está ligada às vivências e questionamentos cotidianos que as crianças fazem. Apoiar a infância em seus processos de pesquisa é validar o que acreditamos como educadores da Educação Infantil.

Uma outra ideia, que tem subjacente a aprendizagem por livre descoberta, vê a Ciência como um contexto privilegiado para a criança expressar a sua natural curiosidade e criatividade, valendo por si a possibilidade de realização de explorações e manipulações espontâneas de objectos e materiais. Nessa falácia da criança como investigador autónomo, faz-se da Ciência um caos de sensações tácteis e perceptivas na mente das crianças. (SÁ, 2000, p.3)

Então pesquisar com as crianças pode ser uma forma de metodologia para produzir conhecimento que demanda análise crítica dos problemas do mundo, formulação de perguntas e proposições de respostas, em um processo problematizador sempre passível de confirmação, revisão, modificação e ressignificação.

3 METODOLOGIA

No processo de pesquisa o percurso metodológico se torna uma ferramenta de trabalho importante. Delinear os caminhos da pesquisa se torna imprescindível para que o trabalho se concretize de maneira clara e objetiva. Esta pesquisa se caracteriza como descritiva e qualitativa, que visa a observar, registrar e analisar os fatos, de modo a se questionar e encontrar o porquê destes pensamentos nas crianças pequenas.

A pesquisa descritiva procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52)

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa em uma escola particular do município de Novo Hamburgo - RS, localizada no Vale dos Sinos, buscando realizar o entendimento de acordo com as questões levantadas a partir do problema de pesquisa "Qual a perspectiva que as crianças possuem em relação às concepções de ciência e pesquisa?". Lüdke e André (1986) destacam como principal meta da pesquisa qualitativa em educação a necessidade de colaborar na resolução de questões que são do cotidiano escolar que são enfrentados pelos educadores e, para iniciar uma pesquisa nesta área, afirmam que:

Aos poucos foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Para isso, será realizado uma análise das produções das crianças envolvidas nesta pesquisa feitas a partir de desenhos, visando a encontrar fatores inusitados e elencando teorias utilizadas nos referenciais teóricos, com novas informações que possam surgir durante o estudo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

É de grande importância aprofundar investigações sobre os processos de aprendizagem ligados à pesquisa na Educação Infantil. A partir destas questões foram emergindo problematizações:

As crianças são protagonistas de suas pesquisas? As crianças aprendem o que é fazer ciência através da pesquisa? Como são representados os sujeitos que fazem ciência a partir de seus desenhos?

Os registros gráficos serão as fontes escolhidas para a coleta de dados, assim como as falas das crianças enquanto realizam seus desenhos. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.70) “A pesquisa tem o ambiente como fonte direta de dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando um trabalho mais intensivo de campo.”

O instrumento metodológico de registro gráfico será utilizado com crianças da faixa etária de 5 e 6 anos, que estão na última etapa da Educação Infantil, caracterizada nesta instituição como Nível 3.

Nesta pesquisa as crianças foram convidadas a desenhar e registrar o que é ciência, quem faz ciência e se conhecem alguém que faz ciência. O instrumento utilizado para este registro gráfico foi a caneta hidrocor preta, intencionalmente selecionado, visando a que as crianças explorassem os detalhes de sua construção, não vinculando objetos e representações a cores, apenas aproveitando o momento para registrar seu pensamento e suas concepções mais profundas, concentradas em suas vivências e memórias, não

se preocupando em colorir, manusear materiais ou preencher pedaços em branco. Kaipper (2018, p. 5) diz que:

[...] o desenho não será visto a partir de uma perspectiva avaliativa, tampouco de fases, mas como modo de compreender como a criança interpreta e registra suas teorias sobre o mundo, tendo conhecimento de que ela não apenas desenha o que podemos ver, mas o que imagina e o que sente.

Como na Educação Infantil as representações por meio de desenhos ocorrem de acordo com diversos fatores, buscou-se entrelaçar estes registros com as falas e diálogos dos grupos reunidos. Nestas conversas houve uma grande variedade de explicações e respostas para explicar os questionamentos levantados pela pesquisadora em seus desenhos, onde as crianças descreviam conceitos, vivências e também o imaginário, sendo relatadas nesta pesquisa falas selecionadas perante a escuta da pesquisadora.

O material coletado durante a pesquisa teve o cuidado de não revelar informações pessoais ou da instituição pesquisada, visando ao compromisso ético e postura social, assegurando que os resultados sejam utilizados somente para fins desta pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DESENHOS

Nesta pesquisa procurou-se entender se as crianças são protagonistas de suas pesquisas e se aprendem o que é fazer ciência através dela. Foi realizada uma testagem em pequenos grupos de crianças de 5 e 6 anos, dentre estes grupos estavam meninos e meninas, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Apresentação de dados

	Número de crianças	Idade
Meninos	14	5 e 6 anos
Meninas	11	5 e 6 anos
Total	25	

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 2 apresenta as categorias de análise escolhidas a partir do que estava em evidência na maioria das representações dos desenhos apresentados pelas crianças. Os resultados emergiram dos questionamentos, “O que é ciência?”, “Quem faz ciência?”, “Você conhece alguém que faz ciência?” resultando em pre-concepções e hipóteses criadas pelas próprias crianças, registrando e falando o que pensavam a respeito deste tema.

Quadro 2 – Categorias de análise dos desenhos

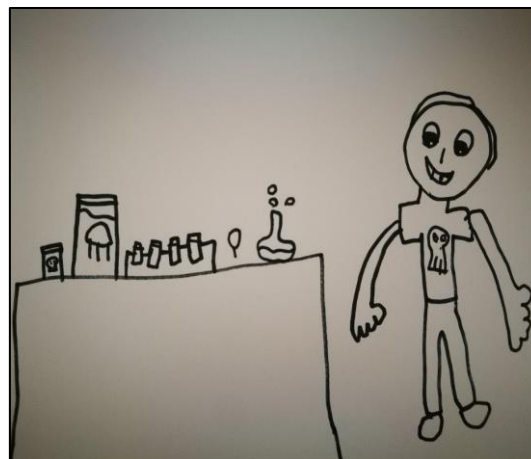
	N. de crianças
Local: Ambiente de Laboratório	18
Representação Feminina	7
Representação Masculina	15
Local: Robótica/Tecnologia	7
Crianças que se incluem no desenho - TOTAL	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os desenhos foi possível perceber 18 representações que demonstram que para as crianças a ciência é produzida em ambientes de Laboratório. Enquanto desenhavam falas surgiam e explicações apareciam. Segundo B.A., 6 anos, “*Cientista faz poção. Eles inventam coisas*”, enquanto M. D. 6 anos, reforçava que “*Os cientistas fazem poções que explodem.*” Sabemos que o desenho é uma construção de um contexto em que a criança está inserida, uma maneira de se comunicar e se apropriar de conceitos e conhecimentos de mundo. De acordo com Rosset e Rizzi (2007, p.47), “Crianças pe-

quenas podem registrar o que vivem, repensar e elaborar as experiências por meio do ato de desenhar nos momentos significativos.”

Figura 1 – B.A. 6 anos - “Um cientista no laboratório”



Fonte: Acervo pessoal

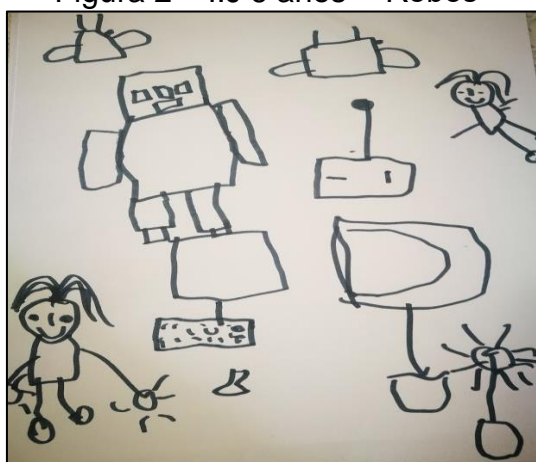
Para B.A e M.D, o laboratório é o lugar onde a ciência é feita, vivências como ter irmãos mais velhos, presença deles nos laboratórios do colégio e até mesmo visualizações em desenhos animados foram citadas, enfatizando a cultura não só deste grupo, mas a cultura de um país, estado e/ou cidade que vê a ciência apenas entre laboratórios e jalecos brancos.

Foi possível perceber que no ambiente de sala de aula e em tantos outros desta escola a presença da pesquisa com as crianças e como ferramenta de aprendizagem está presente todo o tempo, e que nos leva a crer que as nomenclaturas como “pesquisa, ciência, pesquisadores e cientistas” não são utilizadas desta forma, mas são colocadas em prática. Baseado no Referencial Gaúcho:

O papel do professor é de fazer-se presente e de estar junto às crianças com interesse, acompanhando, perguntando, inventando e oferecendo o tempo e o espaço para as investigações das crianças e para a construção de sentidos sobre o mundo que as rodeia. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.58)

Desta forma, também apareceram 7 registros e falas a respeito de ambientes de tecnologia, como laboratórios de informática e robótica educacional, que é vivenciado semanalmente pelas crianças desta escola. Ao desenhar I.J indaga seus pensamentos a respeito das perguntas realizadas, diz que *“Existe sala de ciências. Lá os amigos grandes fazem robôs e a gente brinca também. Quando eu ficar grande também vou ser cientista de robô.”*

Figura 2 – I.J 6 anos - “Robôs”



Fonte: Acervo pessoal

A linguagem tecnológica está intimamente ligada ao conceito de ciências e tecnologia, visto na mídia e em diversas relações em que as crianças vivem. Elas instigam a curiosidade e desencadeiam o fascínio diante dos olhares das crianças que entram em contato com engrenagens, motores e luzes piscantes.

A ciência não nos limita a ferramentas digitais, tampouco a ciência a ser “mecanizada” e posta como algo intocável para os pequenos, que com sua curiosidade podem utilizar os recursos de formas

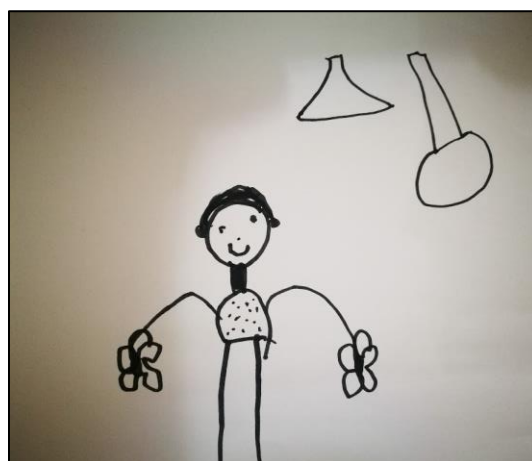
que nunca pensamos antes. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2019)

Todavia, muitos deles são ferramentas de pesquisa e de comunicação com o mundo, agregando conhecimento e potência, que deve ser lapidado pelo educador e mediador nesses momentos. De acordo com a resolução nº5 de 17/12/2009 que fixa as DCNEI, em seu artigo 9, inciso XII:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010)

Levando em consideração que todos os documentos brasileiros nos falam sobre o desenvolvimento integral das crianças, foi de grande relevância poder observar e ouvir sobre as representações de figuras humanas realizadas nos desenhos, principalmente pelo papel que estas representam no desenvolvimento infantil e da cultura da infância.

Figura 3 – D.P 5 anos - “Cientista fazendo ciência”



Fonte: Acervo pessoal.

Observando atentamente D.P desenhar, foi possível ouvi-lo debater o assunto com a colega ao lado, *“Tu sabia que*

o meu pai é muito inteligente, ele é mais inteligente que a Prof.”, curiosa a amiga L.N questionou “É mesmo? Por quê? Ele é um cientista famoso, o Einstein?!” , mais que depressa o menino respondeu, “Não, é que os meninos são mais inteligentes que as meninas, meu pai me disse, então só tem cientista menino!”. Neste momento senti como pesquisadora que deveria questionar e aprofundar a conversa, a fim de fazê-lo entender o papel das meninas na ciência. Percebi que aquela inquietação minha era algo passageiro que naquele momento não dependia das minhas concepções ou julgamentos, e sim de uma construção familiar, cultural e educativa. De acordo com Melo e Rodrigues (2006): “o afastamento das áreas que decidem política e socialmente os destinos dos países as torna invisíveis na vida pública, como coadjuvantes dos atores de um plano maior, criado por homens e a eles destinado. E isso se dá em nível mundial.”

Assim como D.P, outras 14 representações masculinas apareceram nos desenhos para que estes questionamentos fiquem em nós educadores, a fim de perceber nossas práticas, auxiliar na constituição de seres mais generosos e sem preconceitos, quando todos os dias podemos fornecer maneiras de fazer as crianças refletirem sobre estes papéis, sobre meninos e meninas, sobre respeito, que vem independente da ciência ou de qualquer outro aprendizado.

Figura 4 – A.N 5 anos - “O cientista”



Fonte: Acervo pessoal.

Em meio às conversas e representações pude escutar o relato de uma menina I.S que, ao desenhar, representava e narrava em voz alta todos detalhes do que fazia.

I.S - “Essa sou perguntando para o cientista da sua poção, eu sei fazer poção. Ah! tá vendo? Ele é muito inteligente igual a minha profe, sabe sobre muitas coisas. A gente aqui na turma aprendeu muitas coisas já, fez pesquisa na PIOTEC, tu sabia Profe Lê?”

Prontamente enquanto I.S narrava seu desenho, perguntei novamente, “PIOTEC? O que é isso?”, com um sorriso orgulhoso I.S me respondeu:

I.S - “PIOTEC é uma feira de cientistas crianças, a gente foi lá e apresentou um trabalho”

Ao nosso lado estava outro amigo que contestou a frase da menina.

H.S - “Cientistas crianças? Nãooooo! É a gente que foi lá falar do que a gente aprendeu, não tem poção lá!”.

O diálogo foi sendo estendido entre os dois que tentavam explicar se era “coisa de cientista” ou não. Por este motivo a menina I.S me pediu para comprovar com a professora, “A minha profe disse que era coisa de cientista pequeno, eu vou lá perguntar pra ela!”. Em seu retorno confirmou para o colega H.S que, sim, se tratava de uma feira de pesquisa e

que cientistas realmente faziam pesquisas. Obviamente a intervenção da professora titular neste caso se fez presente, com toda sensibilidade foi-me relatado que estas nomenclaturas da feira já haviam sido comentadas com as crianças, em meio à preparação da turma para a PIOTEC.

Assim como diversos conceitos, para algumas crianças a palavra “pesquisa, ciência e cientista” marcou seu percurso mediante a experiência de participar da feira de iniciação científica da escola, PIOTEC, fazendo que em sua explicação e em seu desenho aparecesse de forma clara a sua presença neste processo. Para Rosset e Rizzi (2017, p.47) “Desenhar, para a criança, é crescer. Ela conecta corpo, mente, sensações e emoções num ato que parte do lúdico e mergulha na criação e no sonho.”

Figura 5 – I.S 6 anos - “Eu perguntando”



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6 – S.P 6 anos - “Eu e o meu cachorro”



Fonte: Acervo pessoal.

Assim como I.S, S.P também se colocou no desenho, acompanhada de uma figura masculina de cientista. Notam-se determinados estereótipos nos “homens cientistas” representados, caracterizando o imaginativo das crianças, ou suas vivências com esta figura relacionada à ciência. Não por isso deixaram de se representar no desenho, utilizando a fala como instrumento para verbalizar que também se consideravam “pequenas cientistas pesquisadoras”, o que nos leva a acreditar que passaram por esta experiência de pesquisar, questionar, criar hipóteses, e realizar um trabalho de iniciação científica. A BNCC afirma que:

[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.” (BRASIL, 2017, p.41)

Todavia, a pesquisa mostra a potencialidade das representações gráficas das crianças e seus entendimentos em relação à palavra ciência. Encantador poder

entrelaçar as falas e relatos dos desenhos, agregando conteúdo ao objeto que desejava observar. A Educação Infantil caminha neste processo de pesquisa, a BNCC, assim como o Referencial Gaúcho baseiam estas práticas que precisam muito estudo para continuar.

5 AFINAL, QUEM FAZ E ONDE A CIÊNCIA É FEITA?

Através da análise dos desenhos feitos pelas crianças desta pesquisa, percebe-se que é possível considerar que as crianças utilizam a ferramenta das representações gráficas como forma de expressão de suas vivências, experiências e imaginação, bem como na expressão verbal, enquanto os desenhos eram construídos. Entrelaçado com falas e narrativas, os desenhos se tornam mais claros e fáceis de interpretar, consolidando as imagens que estão no papel. Para Rosset e Rizzi (2017, p. 146) “Com o domínio da oralidade, as falas das crianças expressam com mais propriedade suas inquietações, interesses, necessidades e emoções.”

Os questionamentos apontados nas hipóteses foram de grande importância para tentar entender como a pesquisa e a ciência está inserida na Educação Infantil.

Partindo destas questões, foi possível perceber no ambiente de sala de aula, assim como em algumas representações e falas, que as crianças desta pesquisa participavam ativamente e estavam em contato com processos de iniciação científica e protagonismo em seu percurso na Educação Infantil. Porém poucas delas verbalizavam ou representavam pertencimento ao mundo da ciência e sua nomenclatura.

A partir da análise do material coletado e das referências bibliográficas, torna-se claro que a pesquisa e a ciência devem estar inseridas nesta etapa da infância e que muitas vezes ela já vem com

as crianças, este instinto que é pautado na curiosidade, no ato de ser “pesquisador”, de querer conhecer o mundo onde a criança se insere. A forma com que ele é apresentado varia muito, assim como a forma como ele é entendido. A ciência está em tudo, a ciência está em nós, principalmente no olhar curioso das crianças da primeira infância.

Em alguns desenhos foi possível perceber que as nomenclaturas e palavras “ciência, pesquisa, cientista, pesquisador” estão ainda intimamente ligadas a estereótipos masculinos, com uma ciência que é produzida em ambientes de laboratórios, com pessoas usando jalecos brancos. Isso nos leva a mais questionamentos, tais como: “Como apresentar a ciência de uma outra forma?”, “É preciso utilizar nomenclaturas?”, “As crianças estão em contato com estas palavras e apenas passam despercebidas aos seus ouvidos?”.

A Educação Infantil já nos apresenta ferramentas para compreender que o importante é o fazer, é a experiência, é pesquisar, é entrar em contato com o mundo das perguntas, é acreditar no protagonismo infantil como fonte de saber.

A partir do problema da pesquisa “Qual a perspectiva que as crianças possuem em relação às concepções de ciência e pesquisa?” temos uma breve constatação sobre este grupo, que vivenciava e estava inserido na iniciação científica, mas que não se sentia pertencente a este processo, o que se percebia a partir das palavras utilizadas. Algumas crianças conseguiram fazer esta ligação e tratar a pesquisa como algo do mundo infantil, porém a maioria ainda está ligada a pré-concepções do mundo adulto em relação à nomenclatura utilizada nos questionamentos para os desenhos.

Cabe a nós como pesquisadores refinar nosso olhar e nossas concepções a respeito das crianças, inserir novas palavras em seu vocabulário, criar experiências em que a figura feminina entre em

contato com a ciência e mostrar que também é feita ciência na sala de aula de Educação Infantil. Como citado na BNCC:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo - suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. [...] Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, p.37)

Kaipper (2018) nos leva a refletir sobre nossas práticas e olhares, sobre o tempo e vivências que as crianças precisam para realizar suas aprendizagens significativas, suas hipóteses e questionamentos, no desafio que o professor encontra em desconstruir e reconstruir percepções através do mundo das crianças, o desafio que é estar neste lugar de potencializador das múltiplas linguagens.

Deste modo pôde-se perceber nesta pesquisa o protagonismo das crianças em suas criações, seus questionamentos e levantamentos de hipóteses, pois estas perguntas feitas a elas também as levaram a refletir sobre estas questões da ciência, buscando em seu repertório ou em seu imaginário representações para transpor seus desenhos, assim como verbalizar de modo encantador seus conceitos a respeito deste tema, o que nos leva a crer que estas crianças estão em constante aprendizado e contato com vivências potentes na Educação Infantil, e que cabe ao professor refletir sobre estas práticas e possibilidades ligadas à iniciação científica e ao papel das crianças nele inserido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa apresentada, buscou-se entender processos do saber das crianças através do desenho como ferramenta de pesquisa. Sabemos

que apenas as representações gráficas não são suficientes para entender os processos das crianças, sendo necessário participar de seu desenvolvimento com olhar atento e escuta refinada afim de entender como as crianças enxergam o mundo e como realizam seus aprendizados. Segundo Vygotsky (1998 apud NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008, p. 17) “[...] o desenho entendido como expressão da imaginação criadora do ser humano, é por intermédio da imagem produzida e da verbalização sobre esta que se pode ter acesso aos sentidos atribuídos pelo sujeito à sua produção e, conseqüentemente, à realidade em que vive.”

Desta forma, foi observado um entendimento das crianças em relação às questões de pesquisa e ciência através do desenho, porém muitas vezes aparecendo de outras formas em suas representações gráficas e falas, fazendo com que as reflexões em relação aos processos de aprendizagem destes “saberes científicos” possam ser repensados pelos docentes e comunidade educativa, pois sabemos que eles ocorrem naturalmente nesta etapa da Educação Infantil, podendo ser qualificados sempre que possível.

Contudo, refletir e dar continuidade às práticas relacionadas aos processos de pesquisa científica com as crianças é de grande importância, algo “novo” que nos traz diversos questionamentos e possibilidade de percursos, sendo necessários olhares e estudos sobre este tema na Educação Infantil. Penso que refletir e avaliar é a melhor forma de construir o pensamento científico nas crianças, apresentar a ciência, a tecnologia, as mulheres de nossa história, fazendo com que elas entrem neste mundo com encantamento e potência, sentindo-se capazes de fazer ciência e transformar os olhares em relação à educação, protagonizando uma nova geração de respeito e pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- BOMBONATO, Giseli Aparecida; FARAGO, Alessandra Corrêa. As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 3, n. 1, p. 171-195, 2016. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Pensando gênero e ciência**. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2005. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_generos.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CHALMERS, Alan F. **O que é ciências afinal?** São Paulo: Editora Brasiliense 1993.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.
- COSTA, Elisabeth Sene. **Universo da depressão**: histórias e tratamentos pela psiquiatria e pelo psicodrama. São Paulo, Ed. Agora, 2006.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- JUSTINO. Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: InterSaber, 2013.
- KAIPPER, Fabiane dos Santos Simon. **Relato de experiência**: os ciclos de simbolização em um grupo de crianças de 2 anos. 2018. 25p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuista.org.br/handle/UNISINOS/7373>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação 1998.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1986.
- MELO, Hildete Pereira de; RODRIGUES, Lígia Maria C. S. **Mulheres e ciência**: uma história necessária: pioneiras da ciência no Brasil. Rio de Janeiro: SPBC, 2006.
- NATIVIDADE, Michele Regina; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, v. 1, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v1n1/v1n1a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: V.1: Educação Infantil. Porto Alegre: Seduc, 2018.

ROSSET, Joyce Menasce; RIZZI, Maria Ângela; WEBSTER, Maria Helena. **Educação Infantil**: um mundo de janelas abertas. Porto Alegre: Edelbra, 2017.

SÁ, Joaquim. A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e 1º ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. *In*: CONGRESSO TRABALHO PRÁTICO E EXPERIMENTAL NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Braga, 2000. **Actas...** Braga, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55609093.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SCHWAMBACH, A. Estratégias para uma educação ambiental transformadora. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 54, p. 22, 2010.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. 2012. 183f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49724>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matriz Curricular de educação infantil do Brasil Marista**. Brasília, DF, 2019.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

Recebido em: 20/05/2020

Aceito em: 02/06/2020

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: de política para a formação de professores à uma nova experiência de aprendizagem formativa vivenciada no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti

PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM: from a policy for teacher training to a new learning experience training experienced in Pedagogy course in Instituto Superior de Educação Ivoti

Raquel Dilly Konrath¹
Vera Kern Hoffmann²

Resumo: Vivemos em tempos de ressignificações, de mudanças, de novos sentidos e de novas práticas de formação de professores/as. Práticas que sejam mais próximas dos diferentes dilemas que emergem do atual contexto educativo. Esse atual cenário produz novas exigências, projetos e profissionais que possam atuar de forma mais crítica e criativa. Este estudo apresenta o Programa de Residência Pedagógica, pautado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica como uma importante estratégia de desenvolvimento profissional docente. Constitui-se em algumas reflexões teórico-práticas sobre a experiência vivenciada pelos bolsistas residentes do Programa de Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti, no período de agosto de 2018 a dezembro de 2019, sob a orientação de duas professoras que integram o quadro docente do curso e igualmente acompanhadas por professores experientes de três escolas públicas municipais, numa abordagem metodológica de intervenção de pesquisa-ação, fundamentada nos pressupostos de Isabel Alarcão (2010), valendo-se dos estudos de Donald Schön (1983- 1887). Essa experiência configurou-se numa importante e rica oportunidade de integrar conhecimentos teóricos profissionais estudados no curso de formação com as demandas e dilemas provindos do cotidiano da prática escolar, numa proposta que buscou aproximar a Instituição Formadora, seus estudantes residentes e as escolas públicas municipais da Educação Básica, na formação de professores reflexivos.

Palavras chave: Residência Pedagógica. Formação. Teoria e prática. Reflexão. Engajamento. Estágio.

Abstract: We live in times of reframing, changes, new meanings, and new teacher training practices. Practices that are closer to the different dilemmas that emerge from the current educational context. This current scenario produces new demands, projects, and professionals who can act in a more critical and creative way. This study presents the Pedagogical Residency Program, based on the new National Curriculum Guidelines that

¹ Professora Doutora do Instituto de Educação Ivoti. Co-orientadora do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia. E-mail: raquel.konrath@institutoivoti.com.br

² Professora Mestre do Instituto de Educação Ivoti. Orientadora do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia. E-mail: vera.hoffmann@institutoivoti.com.br

establish the initial and continuing education of Basic Education teachers as an important professional development strategy. It consists of some theoretical-practical reflections on the experience lived by the resident scholarship holders of the Pedagogical Residency Program in the Pedagogy Course of Instituto Superior de Educação Ivoti, from August 2018 to December 2019, under the guidance of two teachers who integrate the teaching staff of the course and also accompanied by experienced teachers from three municipal public schools, in a methodological action-research approach intervention, based on the assumptions of Isabel Alarcão (2010), drawn on the studies of Donald Schön (1983-1887). This experience was an important and rich opportunity to integrate professional theoretical knowledge studied in the training course with the demands and dilemmas arising from everyday school practice, in a proposal that sought to bring closer the training Institution, its resident students and the Basic Education of municipal public schools, in the formation of reflective teachers.

Keywords: Pedagogical Residency. Formation. Theory and practice. Reflection. Engagement. Internship.

1 INTRODUÇÃO

Muitas e diferenciadas são as práticas formativas adotadas pelas Instituições de Ensino Superior para contribuir e qualificar os profissionais da educação para o exercício da docência. Assumindo sua autonomia na elaboração dos Currículos de Formação Docente, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, as Instituições de Ensino Superior organizam o seu Planejamento Pedagógico Curricular (PPC) de acordo com os seus princípios políticos, pedagógicos e éticos. Políticos, quando vislumbram um posicionamento e engajamento crítico, autônomo e transformador, frente aos desafios da educação; pedagógicos, ao definirem os meios e estratégias de formação para fomentar a aprendizagem dos estudantes e éticos, ao assumirem uma formação condizente com as necessidades do atual contexto, ou seja, com uma formação integral, que não se reduza apenas a uma formação teórica distanciada da prática escolar.

Por muitos anos assume-se, pelo menos no nível do discurso, a importância

de se aproximar mais as Instituições de Ensino Superior com as necessidades reais da escola pública, pois ainda se percebe um grande distanciamento entre o que se estuda na academia e os dilemas enfrentados no cotidiano escolar. Isso nos leva a acreditar que ainda precisamos investir mais, ou então, investir com mais seriedade numa formação sólida que estabeleça uma maior conexão entre os estudos e conhecimentos teóricos acadêmicos com os conhecimentos práticos necessários para o exercício da docência.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil e que, além de atuar na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros, também atua na formação de professores da educação básica no Brasil, assumindo uma de suas atribuições, instituiu por meio do Edital nº 06/2018, o Programa de Residência Pedagógica. Esse programa integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a

imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018).

Com a instituição do Programa de Residência Pedagógica pela CAPES, as Instituições de Ensino Superior que estavam aptas no que se refere às exigências solicitadas perante o Edital nº 06/2018 para a seleção, puderam se inscrever para desenvolver o Programa nos Cursos de Licenciatura, seguindo as orientações e objetivos do Programa. O Instituto Superior de Educação Ivoti, comprometido com uma formação de professores que integra na sua proposta curricular uma intensa relação entre teoria e prática, inscreveu-se no Programa em três Cursos. Felizmente, fora contemplado em todos os cursos, demonstrando a sua seriedade no desenvolvimento de sua proposta formativa, assegurando, de antemão, todas as exigências estabelecidas nas diretrizes legais do Edital de inscrição do Programa. O Programa consistia em vinte e quatro (24) bolsas de incentivo para estudantes a partir do quinto semestre ou que já tivessem cursado 50% do curso, para fazerem uma imersão num contexto educativo. Na imersão dos estudantes bolsistas no contexto educativo, destacava-se a sua ambientação na escola, a regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando, denominado no programa de professor/a preceptor/a, e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

O relato que segue se constitui em algumas reflexões teórico-práticas sobre esta experiência vivenciada pelos bolsistas residentes do Curso de Pedagogia, desenvolvida no espaço escolar e na Instituição Formadora, neste contexto, no Instituto Superior de Educação Ivoti, no período de agosto de 2018 a dezembro de 2019, sob a

orientação de duas professoras que integram o quadro docente do curso e igualmente acompanhadas por professores experientes de três escolas públicas municipais de Educação Infantil e Anos Iniciais, numa abordagem metodológica de intervenção de pesquisa-ação, fundamentada nos pressupostos de Isabel Alarcão (2010), valendo-se dos estudos de Donald Schön (1987).

Essa experiência constituiu-se numa importante e rica oportunidade de integrar conhecimentos teóricos profissionais estudados no curso de formação com as demandas e dilemas provindos do cotidiano da prática escolar, numa proposta que buscou aproximar a Instituição Formadora, seus estudantes residentes e as escolas públicas municipais da Educação Básica, na formação de professores reflexivos.

2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DO TEXTO AO CONTEXTO

A aprendizagem é um processo transformador da experiência no decorrer do qual se dá a construção do saber. (ALARCÃO, 2010, p. 53)

Ao se inscrever e participar do Programa de Residência Pedagógica, o Instituto Superior de Educação Ivoti reforçava o seu compromisso em promover uma formação teórica alicerçada nas demandas e necessidades provindas da prática escolar e vislumbrava no Programa de Residência Pedagógica uma oportunidade de vivenciar com os estudantes residentes uma experiência de aprendizagem capaz de construir muitos novos saberes que se reverteriam, conseqüentemente, em novas práticas educativas, como elucidado na epígrafe inicial. Com isso, igualmente, se identificava e se comprometia com os objetivos do programa:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura,

por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; 2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; 3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; 4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018).

Com base nos objetivos do programa e nos fundamentos da importância de uma formação pautada na reflexão sobre a ação, buscou-se significar cada uma das etapas do cronograma da Residência Pedagógica em espaços reflexivos numa dimensão coletiva e não meramente individual. Essa abordagem metodológica formativa baseia-se “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2010, p. 44). Nesta concepção de formação, o/a estudante residente, nas situações de docência vivenciada nas escolas, tantas vezes incertas e imprevisíveis, aprenderia a atuar de forma flexível e inteligente e não reativa aos primeiros instintos emotivos. Nos fundamentos de Donald Schön (1987 apud ALARCÃO, 2010, p. 44) uma atuação nesta abordagem é produto de uma mistura integrada de “ciência, técnica e sensibilidade artística”. Integra “ciência”, pois se fundamenta em conhecimentos cientificamente

construídos; “técnica”, na medida em que implica procedimentos e métodos para mobilizar e colocar em ação os conhecimentos científicos e “sensibilidade artística” ao exigir uma postura e atitudes pautadas nos princípios estéticos, ou seja, na sensibilidade e criatividade para agir nas incertezas e situações complexas. Os estudos de Schön (1987) fundamentam que um/a professor/a que se forma nos moldes de um currículo normativo, ou seja, em que primeiro aprende a ciência, depois a sua aplicação e por último, o estágio, não consegue dar respostas às situações que emergem da prática e que, por isso, se faz necessário essa “mistura integrada”.

Comungando com a importância da formação integrada nesta abordagem, os encontros na Instituição de Ensino Superior (IES) constituíram-se em ambientes de aprendizagem, ao se configurarem em espaços para a socialização de experiências concretas, vivenciadas nas escolas, por meio de um roteiro de investigação, elaborado pelo próprio grupo de residentes a partir de pressupostos teóricos estudados, refletidas e planejadas a luz de referenciais que embasavam nossos estudos no curso, para gerirem uma nova experimentação ativa, ou seja, reverterem num redirecionamento de ações e práticas educativas. Essa mudança de abordagem nem sempre era bem compreendida pelos estudantes residentes, uma vez que esperavam que os encontros servissem apenas para elaboração de planejamento e confecção de materiais para serem executados na prática. Isso não significa que os estudantes já não refletissem sobre a prática realizada e não estabelecesse relação entre os referenciais teóricos estudados com a prática desenvolvida, mas geralmente essa reflexão se dava individualmente, sob forma de registro escrito, ou em momentos específicos de socialização, não como prática constante e postura

investigativa, acentuada no caráter colaborativo e no coletivo docente.

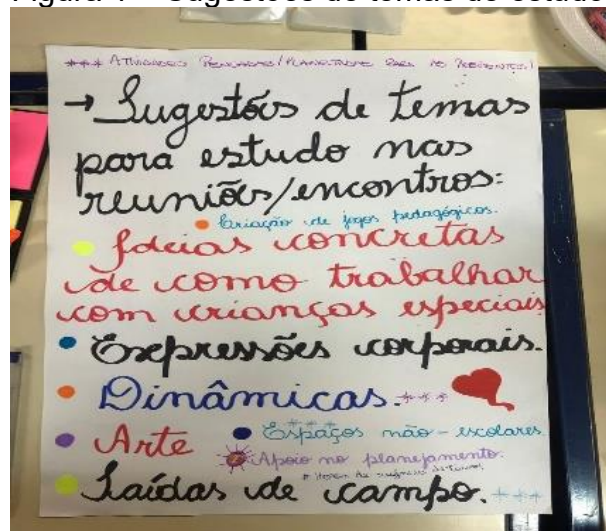
Foi neste contexto que se buscou organizar e promover os espaços formativos, com base na experiência, na expressão e no diálogo. Um diálogo fundamentado nas concepções de Schön (1987 apud ALARCÃO, 2010, p. 48): “Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação”. Para adotar o diálogo reflexivo como postura formativa, instituiu-se o uso de um “diário de bordo”, significado para narrar e registrar a memória de cada encontro na Instituição formadora e, na escola, os conhecimentos e os sentimentos mobilizados, procurando sempre relacionar a prática vivenciada com os estudos feitos no curso.

Num primeiro momento, essa prática nos parece um tanto quanto naturalizada e simplista, usada na maioria dos discursos de formação, mas foi preciso muita persistência e esforço para “passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas” (ALARCÃO, 2010, p. 49). Para atingir um nível explicativo e crítico e não meramente descritivo, buscaram-se diferentes meios e estratégias formativas com destaque para a pesquisa-ação no contexto da própria residência pedagógica. A metodologia de pesquisa-ação “tem três características importantes: a contribuição para a mudança, o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo e o impulso democrático”. (ALARCÃO, 2010, p. 61).

Essas características foram contempladas por meio de diferentes vivências e dinâmicas de trabalho, aprofundando temáticas e estudos relacionados às situações vivenciadas pelas próprias residentes, tais como: pesquisa, currículo, Competências,

habilidades socioemocionais, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho e seus pressupostos teóricos e concepções, Inclusão, Gestão da Sala de Aula, conhecimento teórico prático e engajamento no desenvolvimento profissional da docência. A imagem que segue ilustra alguns dos temas solicitados para estudo e aprofundamento, por meio de uma vivência de grupo realizada em um dos encontros da Instituição formadora.

Figura 1 – Sugestões de temas de estudo



Fonte: Arquivo pessoal: diário de bordo

Por meio do estudo e aprofundamentos das temáticas, refletíamos sobre as situações vivenciadas na residência pedagógica e “apoiadas pelo grupo” numa postura “democrática”, criávamos formas, estratégias e meios de superação. Muitas outras estratégias de pesquisa-ação e reflexão sobre a ação foram utilizadas como momentos e espaços formativos, tais como: análise de casos, narrativas, o confronto de opiniões e abordagens, grupos de discussão, a supervisão colaborativa, perguntas pedagógicas (ALARCÃO, 2010), entre várias outras. Na sequência, algumas imagens dos encontros:

Figura 2 – Momentos formativos



Fonte: Arquivo pessoal: diário de bordo

Todas as vivências e estudos eram registrados no diário de bordo e a cada encontro íamos retomando e memorizando as aprendizagens construídas para iniciarmos e darmos continuidade. Iniciávamos os encontros com a leitura das memórias da semana, acrescidas de algumas inquietações e provocações para refletir na coletividade.

As formas de registrar a sua trilha de aprendizagens era pessoal. A criatividade era estimulada e compartilhada a cada encontro, tanto na forma do registro quanto na personalização na decoração do próprio diário, como podemos visualizar na sequência:

Figura 3 – Diários de bordo personalizados



Fonte: Arquivo pessoal: diário de bordo

Como percebemos, os encontros na IES não se reduziram a espaços e horários para planejamento da residência na escola, mas se configuraram por meio da metodologia de intervenção da pesquisa-ação, das “experiências concretas, da observação reflexiva, da conceptualização em aprendizagem de experimentação ativa” (ALARCÃO, 2010). Para a autora, a essência do modelo é muito simples:

Por processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceptualizada. Os conceitos que resultam deste processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem também um caráter cíclico, desenvolvimentista. (ALARCÃO, 2010, p. 53)

Tomando como ponto de partida as observações, reflexões e narrativas sobre os dilemas emergentes da prática na residência nas escolas, procurava-se

compreender o contexto em várias dimensões, planificá-lo sob diferentes abordagens teóricas, buscando sempre novas referências e conhecimentos para serem mobilizados em situações futuras, sob forma de diferentes estratégias. Segue o relato de duas residentes que traduzem essa prática:

“O Programa Residência Pedagógica me proporcionou perceber os detalhes, criar um olhar minucioso e crescer a construção da minha prática docente. Por meio dos registros realizados ao longo do Programa, é possível nos questionar sobre o que acontece a cada plano diário, identificar as conquistas e avaliar o que precisamos aprimorar. A troca de aprendizagens e inquietações que acontecia a cada encontro na IES, nos possibilitava refletir acerca de outros olhares e contextos. Toda a troca que acontecia, sempre foi de uma significância enorme para a construção da minha prática, pois a partir dos relatos das colegas

residentes, discutíamos no grande grupo, com o suporte e apoio das professoras orientadoras, as inquietações presentes nos espaços escolares e como lidar com essas problemáticas” (Jéssica Martins, Relatório Final da Residência, dezembro de 2019)

“Os momentos na IES foram relevantes para consolidação das vivências que tivemos nos diferentes espaços educativos. Conseguimos compartilhar as experiências entre nós residentes e isso fez com que percebamos diferentes contextos educacionais, bem como variadas formas de lidar com as situações que nos deparamos nesse meio.” (Josíbia Braun, dezembro de 2019)

E foi nesse contexto de reflexão e estudo colaborativo e coletivo que se instituiu o Programa de Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti.

3 ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: IMERSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O conhecimento está lá, na escola, lugar privilegiado para as iniciações, as sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas. (ALARCÃO, 2010, p. 33)

Constituir o contexto escolar como um importante espaço de aprendizagem na formação de professores não é apenas uma possibilidade, mas uma necessidade, compreendendo as exigências de novos saberes e novas ações no exercício da docência, em função dos dilemas decorrentes e emergentes do próprio cotidiano educativo, em que os conhecimentos teóricos já não são suficientes.

Em consonância com o segundo objetivo do Programa de Residência Pedagógica, que visa “à reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (CAPES,

2018), o Instituto Superior de Educação Ivoti reformulou e ressignificou a sua proposta prática formativa, validando os estágios curriculares na modalidade da Residência Pedagógica. A Instituição já apresentava uma carga horária considerável para a formação prática (estágios), proposta que exigia uma intervenção pedagógica por meio da elaboração de um projeto, seguido de planejamentos diários a serem desenvolvidos na prática. No entanto, a carga horária de investigação no contexto escolar para a intervenção se limitava a algumas entrevistas e observações orientadas, em momentos específicos e pré-agendados.

Participando do Programa de Residência, o/a estudante estagiário/a tinha a oportunidade de vivenciar uma imersão semanal no ambiente escolar, não apenas com uma carga horária maior para investigar as necessidades e possibilidades do contexto e acompanhar a turma em sua proposta pedagógica por mais tempo, mas tinha a oportunidade de dialogar, refletir e construir sua proposta de intervenção com o auxílio de uma professora mais experiente da escola em que realizaria o estágio, além da orientação dos professores da Instituição formativa. Essa experiência e vivência pauta-se na visão de que um projeto de intervenção não é “telecomandado do exterior”. É “autogerido e construído com a colaboração de seus membros” e “contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage” (ALARCÃO, 2010, p. 40), e se constitui num exercício integrado entre ciência, aplicação prática e experiência, como já explicitado anteriormente.

Pautados nessa visão se desenvolveu a intervenção pedagógica prevista no programa, reconhecendo a importância da observação, investigação e do estabelecimento de vínculo entre as residentes, a comunidade escolar e as

crianças com as quais desenvolveria o projeto.

Constatamos que a imersão semanal das residentes no contexto escolar apresentou inúmeros resultados positivos e significativos na formação das estudantes, conforme pode ser acompanhado pelos relatos de avaliação das próprias estudantes no final do programa:

“A partir do Programa foi nos possibilitado de fato conhecer a turma qual estaríamos inseridas, nos ambientar, perceber as necessidades e curiosidades propostas pelas crianças, para a partir disso (de forma real), elaborar um projeto que de fato fosse construtivo e significativo. A caminhada com a turma e professoras titulares da escola que nos recebe, também é extremamente válida. Um vínculo se estabelece, e isso contribui muito para que a execução do projeto possa ocorrer de forma proveitosa e significativa para todos.” (Jéssica Martins, dezembro de 2019).

“O programa Residência Pedagógica, conforme sua estruturação, nos permite atuar com maior segurança. Primeiramente conhecendo a comunidade escolar, escola, a sala, as professoras e a turma, além do funcionamento da instituição. Após as primeiras observações na turma, tivemos um tempo consideravelmente grande para elaborarmos o projeto, planos e confeccionar os materiais necessários às propostas trazidas por nós. Por esse motivo, nossas preocupações no momento da prática de estágio foram primordialmente as respostas (verbais, corporais, expressivas) das crianças em relação ao que trouxemos [...]. Os alunos passaram a ter mais vínculo conosco e percebi a importância da afetividade e da observação das necessidades dos pequenos, a fim de incitar uma aprendizagem mais significativa possível. [...] Com as práticas semanais aprendi como realizar o processo, chegando no estágio já acostumada, podendo dar maior

atenção aos alunos, conversando e estimulando de forma natural, sem a tensão ou preocupação de estar fazendo algo errado. Para mim foi muito positivo participar do programa Residência Pedagógica, pois pudemos acompanhar a turma semanalmente, diferente da proposta de Estágio pelo ISEI, em que se realizam algumas horas de observação e voltamos certo tempo depois para aplicar nosso planejamento. Durante o semestre, pudemos acompanhar com maior frequência a evolução dos alunos, que foi muito gratificante... Foi um período muito significativo, de muitas aprendizagens.” (Luana Gehm, dezembro de 2019).

A mesma percepção foi possível constatar nos relatos das professoras preceptoras que acompanhava as residentes nas escolas:

“A experiência do estágio com o Programa de Residência Pedagógica foi muito positiva, pois proporcionou um vínculo maior entre a estagiária e as crianças.” (Preceptora da EMEI Pequeno Polegar, dezembro de 2018)

“O estágio desenvolvido na Residência Pedagógica proporciona ao residente uma leitura das necessidades da escola e da turma, em que o projeto desenvolvido se dá numa continuidade de trabalho do professor/a titular.” (Preceptora da EMEF Ildo Meneghetti, julho de 2018).

Por meio dos relatos apresentados, foi possível constatar que a imersão das estudantes no contexto escolar foi um avanço na prática formativa do Curso de Pedagogia no Instituto Superior de Educação Ivoti e, conseqüentemente, atingiu satisfatoriamente um dos objetivos do programa estabelecido pela CAPES.

4 DO CONHECIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO AO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

Trata-se de um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e os demais atores do sistema educacional. (BRASIL, 2019)

Como nos revela a epígrafe, o engajamento profissional também é um dos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos e contemplados nos currículos de formação dos/as professores, integrados ao conhecimento teórico e prático a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, homologadas em dezembro de 2019. Desta forma, todas as Instituições de Ensino Superior precisam revistar a sua proposta Curricular, ajustando-a à nova legislação.

Analisando a proposta Curricular do curso de Pedagogia, constatamos que várias práticas formativas desenvolvidas durante o curso já contemplam o engajamento profissional. A adesão e participação no Programa de Residência Pedagógica é uma dessas práticas. Essa constatação pode ser evidenciada, pois dentre as competências específicas do “Engajamento Profissional”, descritas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, podemos destacar o “Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” e o “Engajar-se com os colegas, com as famílias e com a comunidade”, competências que exigem do estudante uma atitude e postura reflexiva sobre a ação, como nos aponta Alarcão ao referenciar essa importante estratégia:

As estratégias de formação referenciadas têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as

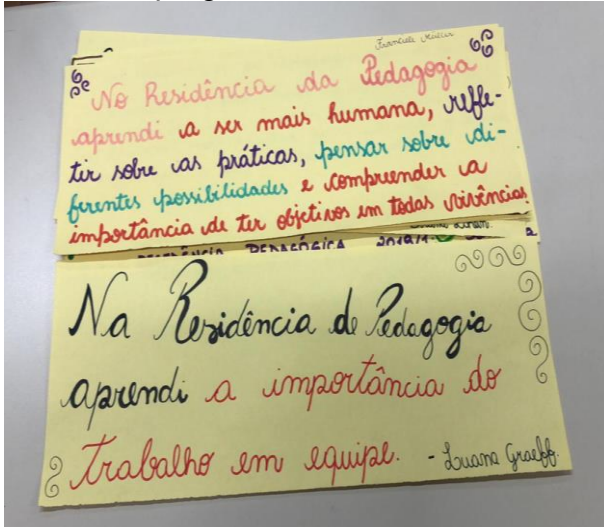
questões do cotidiano e para elas agirem, não se quedando apenas pela resolução de problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e da escola na sociedade em que vivemos (ALARCÃO, 2010, p. 63).

Compreende-se que, adotando essa estratégia, ou seja, essa postura formativa, o/a professor/a aprende numa ação compartilhada e colaborativa. A construir um pensamento sobre a escola e o que nela se vive, e não a permanecer isolados cada um/a em sua sala de aula. Conforme Alarcão (2010, p.32): “Esta capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa é a melhor preparação para vivência no nosso mundo supercomplexo, incerto, sempre pronto e exigir novos saberes, inspiradores de novas ações.”

Foi nesta perspectiva formativa que se implementou o Programa de Residência no Instituto Superior de Educação Ivoti, valorizando a experiência vivida na escola como fonte de pensamento e reflexão para a significação e ressignificação dos conhecimentos científicos. Um conhecimento que não se aprende antes, configurando-se num hábito ou numa metodologia rotineira, mas construído na ação/experiência que necessita da reflexão para agir nas urgências que a sala de aula nos apresenta. Em todos os encontros formativos reconheceram-se e valorizaram-se as experiências vividas e, de forma colaborativa e compartilhada, buscava-se construir aprendizagens e conhecimentos a partir de pressupostos teóricos estudados, que não apenas resultassem em novos conhecimentos teórico-práticos, mas numa postura formativa comprometida e engajada com a escola, os estudantes e consigo mesmo/a. Na sequência, alguns exemplos de Aprendizagens no Residência Pedagógica relatados por algumas

residentes, que ilustram as ideias referenciadas até aqui:

Figura 4 – Registro das aprendizagens do programa de residentes



Fonte: Arquivo pessoal: diário de bordo

“O programa contribuiu para ampliar minha experiência profissional pois possibilitou um maior acompanhamento da rotina escolar, a partir da imersão em um contexto específico para que possa planejar visando aquela realidade. Durante o programa também temos todo o suporte das professoras orientadoras do programa e da IES, para nos auxiliar sempre que necessário, realizando as devidas supervisões e prestando todo o suporte para que o andamento do Programa possa ser o mais proveitoso e significativo possível. Destarte, ressalto que o Programa é uma grande oportunidade para construirmos conhecimentos válidos e significativos para a construção da nossa docência.” (Jéssica Martins, Relatório final da Residência Pedagógica, dezembro 2019).

“Ao considerar o progresso do programa, julga-se que sua trajetória possibilitou o desenvolvimento de um olhar para o todo da escola. A partir do momento em que conheci a fundo a comunidade escolar, a organização da escola e sua filosofia, pude compreender a sistematização da

instituição. Vale ressaltar que as conversas realizadas, tanto com a coordenação da escola, quanto com as professoras titulares das turmas em que atuei, foram de suma importância para minha compreensão acerca do desenvolvimento do trabalho dos docentes da escola. A partir destes relatos pude pensar criticamente e refletir sobre as diferentes funções dentro de uma escola. Visa-se meu crescimento dentro do programa Residência Pedagógica, levando em conta as reflexões sobre a prática, as quais foram construtivas de forma a enriquecer as diversas experiências. Ao longo do ano me coloquei no lugar de aprender, buscando atender as sugestões que me foram oferecidas e apropriando diferentes propostas às faixas etárias em que atuei. Ainda, frisa-se a essência de compartilhar as vivências com as demais colegas que realizaram o programa, uma vez que repensamos nossa prática, trocamos ideias e refletimos sobre as diferentes experiências. Estes momentos certamente foram essenciais tanto para minha vida profissional, quanto pessoal.” (Helen Pfinstag, Relatório final da Residência Pedagógica, dezembro 2019).

Chega-se ao final do Programa de Residência Pedagógica (2018/2019), com a certeza de que, apesar das muitas conquistas alcançadas e dos muitos desafios superados ao longo da trajetória formativa, ainda temos muito a aprender e a melhorar, tanto no que se refere aos objetivos do Programa na prática, quanto na abordagem metodológica formativa adota pelo Curso de Pedagogia da Instituição para implantar, significar e integrar os conhecimentos teóricos, práticos ao engajamento profissional docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual contexto escolar e as demandas advindas da prática educativa exigem propostas formativas flexíveis,

criativas e inteligentes, comprometidas e engajadas com o desenvolvimento profissional docente e com a função social da educação.

A adesão e a participação do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti no Programa de Residência Pedagógica 2018/2019, instituído pela CAPES, comprovou por meio de vários exemplos, experienciados na prática e pautados nos pressupostos da metodologia de pesquisa-ação, de que essa abordagem formativa é, não apenas viável, mas efetiva nos seus propósitos, pois incentiva a imersão do estudante no contexto da escola durante o seu percurso de formação.

Exemplos e vivências que demonstraram a importância do desenvolvimento do/a professor/a reflexivo, que no contexto de sua prática, na escola e na sala de aula, assume por meio da reflexão um pensamento ativo, crítico e criativo frente aos dilemas da educação e não somente reproduz o que fora ensinado durante o curso.

Considera-se como pressuposto fundamental para esta abordagem formativa o conhecimento teórico, integrado aos conhecimentos da prática e ao engajamento profissional. Essa perspectiva de formação é reforçada pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que estabelece as novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e fora desenvolvida, por meio de diferentes estratégias, com os estudantes do Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti. Essas estratégias constituíram o Programa de Residência Pedagógica como um importante e potencial espaço de aprendizagem e formação de profissionais docentes condizente com as exigências do atual contexto, aproximando a Instituição de Ensino Superior formadora

com as necessidades reais da escola pública.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 19 jun. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital CAPES nº06/2018**. Programa de Residência Pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SeducRS, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Recebido em: 28/01/2020
Aceito em: 02/05/2020

A APRENDIZAGEM DE ACORDO COM A NEUROCIÊNCIA: tempo, memória e atenção como método de estudo

LEARNING ACCORDING TO NEUROSCIENCE:
time, memory and attention as a method of study

Giovani Meinhardt¹

Resumo: Depois de introduzir o tema da neurociência na ótica do neurocientista Ivan Izquierdo, buscamos avaliar sua excelência como ferramenta educativa. As pesquisas neurocientíficas auxiliam na orientação dos estudos, utilizando memória, atenção e administração do tempo como métodos eficazes de desempenho. Por fim, faremos considerações críticas sobre os adversários desta corrente científica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Atenção. Estudo. Memória. Neurociência.

Abstract: After introducing the subject of neuroscience from the perspective of neuroscientist Ivan Izquierdo, we seek to assess its excellence as an educational tool. Neuroscientific research helps to guide studies, using memory, attention and time management as effective performance methods. Finally, we will make critical considerations about the opponents of this scientific current.

Keywords: Learning. Attention. Study. Memory. Neuroscience.

1 INTRODUÇÃO

O cientista² que pesquisa o cérebro e suas conexões estuda as doenças neuronais na mesma proporção que se ocupa com a saúde. Destarte, não há um 'discurso neuronal', mas muitas formas de

abordar a realidade através da neurociência. Os neurônios representam elementos constitutivos de ampla pesquisa mundial em vários níveis: biológico, médico, psicológico, educacional entre outros. O cérebro, base entrelaçada dos neurônios, repercute um objeto de estudo de grande monta³. Para definir a área de estudo do

1 Doutorando em Filosofia, Mestre em Filosofia e Graduação em Psicologia, todos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professor do Instituto Superior de Educação Ivoti e psicólogo escolar.

E-mail: giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br

2 Izquierdo (1998, p. 23) expõe uma breve imagem de sua profissão: "Cientista é o indivíduo que investiga o 'quê', o 'como', e o 'porquê' das coisas. Investigar é uma das maneiras de criar: uma descoberta equivale a uma criação, enquanto representa a descrição de algo que antes dela não existia. Os métodos do cientista variam segundo o ramo; nas ciências físicas e naturais, prefere-se o método experimental [...]".

3 As descobertas e inovações estão intimamente ligadas ao estudo neurocientífico. Izquierdo (2018, p. VII) constata o quanto a "[...] neurociência avançou muito nos últimos 2 ou 3 anos. [...] ainda se pensava que as memórias eram gravadas primeiro no hipocampo e só horas ou dias mais tarde processadas por outras regiões. Agora sabemos que as memórias declarativas são gravadas simultaneamente (ou quase) em várias regiões do cérebro, uma das quais é o hipocampo".

cérebro, começamos com uma pergunta. Qual a definição de neurociências? Para o neurocientista Izquierdo (2002, p. 23), as “Neurociências são o ramo da Biologia e da Medicina que abrange o estudo do sistema nervoso em todos os seus aspectos, desde a anatomia aos processos psicológicos”. A neurociência parte da biologia, perpassando uma das especialidades biológicas, a saber, a medicina e posteriormente abarcando a psicologia humana.

O objeto principal das neurociências é a pessoa, na qual chegamos ao estudo do cérebro. A atividade cerebral está em profunda fecundação mútua com todos os órgãos humanos. O que precisa ser salientado é que o funcionamento cerebral transformou-se em um campo de pesquisa sem precedentes.

O aprendizado está diretamente relacionado com as propriedades desse órgão em relação com outras áreas. Izquierdo (2002, p. 57) afirma que algumas pessoas “[...] dizem que o objetivo de nossa vida é aprender. Eu discordo. Creio que passamos a vida aprendendo, sim, mas isto decorre das propriedades de nosso cérebro; é, por assim dizer, a especialidade dele”. Nessa ótica, o predicado básico do cérebro humano é o aprendizado.

Izquierdo (2002, p. 58) é radical ao salientar que “[...] aprender é meramente uma propriedade dos sistemas nervosos”. A aprendizagem, segundo o cientista de Porto Alegre, é anterior ao contexto vivido. Além disso, Izquierdo inicialmente não coloca méritos nos sujeitos aprendentes, pois para ele “Aprender é incorporar informações e com elas formar memórias. Os neurônios, através de suas múltiplas conexões e de variadas complexidades bioquímicas, aprendem sem que tenhamos que fazer nada especial para isso”.

(IZQUIERDO, 2002, p. 58). A visão do aprendizado enquanto automatismo e espontaneidade biológica é tão grande que Izquierdo (2002, p. 58) acredita que o “Aprender é um subproduto da vida, algo que acontece nela”. A superestimação da base materialista do aprender conhece o aprendizado como espontâneo, fluído e independente da autonomia da vontade do sujeito: nada mais falacioso.

Izquierdo sintetiza a aprendizagem em passos de aquisição de informações, formação de memórias, conservação e evocação.⁴ De forma crítica, apontamos que tal visão aparentemente carece de uma transição para uma matriz educativo-relacional, já que, para Izquierdo (2002, p. 60) “[...], aprender não é um objetivo: é simplesmente uma característica dos seres vivos, decorrente de uma propriedade intrínseca de seus sistemas nervosos”. Percebemos que as características inatistas e organicistas (propriedade intrínseca do sistema nervoso) edificam a compreensão neurocientífica de aprendizagem. No entanto, a relevância do funcionamento intrapsíquico transforma-se no confronto com a realidade.

A partir desse ponto, a aprendizagem também é associação, isto é, as correlações de vivências pessoais formam, por exemplo, novas memórias. De acordo com a concepção de aprendizado enquanto associação, cada

[...] objeto que vemos, cada palavra que lemos, cada cheiro que sentimos, cada som que ouvimos se correlaciona com um instante ou com um evento determinado; e quando os associamos com este, representará uma forma de aprendizado, uma memória nova que adquirimos e formamos. (IZQUIERDO, 2002, p. 62).

Acrescentando as vivências da vida como propulsoras de aprendizagem,

⁴ Para Izquierdo (2002, p. 59) “[...] aprender, formar memórias pra depois evocá-las, é provavelmente a atividade principal de nosso sistema nervoso. Aprendemos a caminhar, a conseguir comida, a regular a nossa respiração, a enfrentar o perigo ou a fugir dele, a regular os instintos básicos, a falar, a reagir de acordo com cada lembrança, estímulo ou situação”.

Izquierdo muda um pouco o tom inicialmente materialista de seu discurso neuronal: as sensações, pensamentos, relações sociais e eventos vividos também moldam a aprendizagem.

2 TIPOS DE MEMÓRIA

O senso comum classifica muitos tipos de memória e muitas sentenças sobre o que elas seriam. Izquierdo (1998, p. 97) argumenta sobre tais acepções: “Quando lemos a palavra ‘memória’, todos achamos que sabemos de que se trata. Assim dizemos: ‘Fulano tem boa memória’; ‘Meu cadastro está na memória do computador’; ‘O Brasil é um país sem memória’; ‘Meu avô perdeu a memória’”. Contudo, as memórias também representam uma importante classificação técnica, muito pertinente para auxiliar na qualidade do estudo de nossos estudantes. A seguir, nós vamos desdobrar alguns significados metodológicos da memória.

2.1 Memória de trabalho

Existem fundamentalmente dois tipos de memória de acordo com a função desempenhada. A primeira delas se chama memória de trabalho ou operacional. “Mantém, durante a aquisição e durante mais alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento. Ajuda a saber onde estamos ou o que estamos fazendo a cada momento, e o que fizemos ou onde estávamos no momento anterior.” (IZQUIERDO, 2018, p. 13).

A memória de trabalho pode ser entendida como uma memória ‘provisória’, uma memória que liga um momento ao

outro. Um exemplo disso é a decisão de ir ao quarto buscar alguma coisa. Se nós não tivéssemos a memória de trabalho, ao chegar ao quarto, nós esqueceríamos dos motivos que nos levaram até lá. A memória de trabalho nos oferece nexos causais a cada segundo ou minuto. Essa memória de forma utilitária não ‘serve’ para literalmente ‘lembrar’⁵, mas significa uma necessária micro contiguidade⁶ de nossos atos. A característica operacional da memória ajuda “[...] a saber onde estamos ou o que estamos fazendo a cada momento, e o que fizemos ou onde estávamos no momento anterior. Dá continuidade, assim, a nossos atos”. (IZQUIERDO, 2018, p. 13). A importância de nos sentirmos vivos na realidade está intimamente relacionada à memória de trabalho.

A pergunta que deve ser tomada em consideração, agora, segue: quando a memória de trabalho ‘falha’, já estamos acometidos de um estado neurológico patológico grave? A resposta é um rotundo *não*. Um “[...] estado de ânimo negativo, por exemplo, por falta de sono, por depressão ou por simples tristeza ou desânimo, perturba nossa memória de trabalho”. (IZQUIERDO, 2018, p. 15). Mesmo parecendo ser espontânea e automática, a memória de trabalho também sofre interferências em seu ‘invisível’ desempenho.

2.2 Memórias declarativas

Algumas memórias referem-se diretamente à experiência de nossa aquisição. “As memórias que registram fatos, eventos ou conhecimento são chamadas **declarativas**, porque nós, os humanos,

⁵ “Usamos a memória de trabalho quando perguntamos a alguém o número de telefone do dentista: conservamos esse número o tempo suficiente pra discá-lo e, uma vez feita a comunicação correspondente, o esquecemos”. (IZQUIERDO, 2018, p. 14).

⁶ Izquierdo (2018, p. 13) chega a utilizar a metáfora computacional para explicar a memória de trabalho humana, denominando-a “[...] memória ‘online’”. Ainda, a própria expressão ‘memória de trabalho’ provém da área da computação e se emprega pela analogia com sistemas que cumprem essa função nos computadores”. (IZQUIERDO, 2018, p. 15).

podemos ‘declarar’ que existem e descrever como as adquirimos”. (IZQUIERDO, 2018, p. 17, grifo do autor). A descrição da aquisição dessas memórias relaciona-se à nossa experiência. De tal modo, as memórias declarativas podem ser compreendidas como autobiográficas e semânticas. As memórias referentes a eventos aos quais assistimos ou dos quais participamos “[...] denominam-se **episódicas** ou **autobiográficas**. As memórias de conhecimentos mais gerais são denominadas **semânticas**”. (IZQUIERDO, 2018, p. 17, grifo do autor). Exemplificando, “[...] nossos conhecimentos de português, medicina, química e psicologia, ou do perfume das rosas, são memórias semânticas”. (IZQUIERDO, 2018, p. 17). Ainda, sublinhamos que todas as memórias episódicas estão vinculadas a nossa biografia. Como ilustração, as “[...] lembranças de nossa formatura, de um rosto, de um filme ou de algo que lemos ou que nos contaram são memórias episódicas” (IZQUIERDO, 2018, p. 17).

Além das memórias declarativas episódicas, autobiográfica e semânticas, ainda temos as memórias procedurais ou de procedimentos. As memórias procedurais referem-se às “[...] capacidades ou habilidades motoras e/ou sensoriais e o que comumente chamamos de ‘hábitos’. Exemplos típicos são as memórias de como andar de bicicleta, nadar [...]. É difícil ‘declarar’ que possuímos tais memórias; para demonstrar que as temos, devemos executá-las.” (IZQUIERDO, 2018, p. 18).

Aprender a tocar violino, por exemplo, envolve memória episódica, mas sua execução se torna procedural como andar de bicicleta. O aprendizado do alemão ou do inglês segue o mesmo ritmo.

2.3 Memória de curta e longa duração: a questão do tempo

Algumas memórias têm um sentido operacional e outras de conexão com o presente estrito (o agora). Ainda, a memória é objeto de estudo científico de acordo com o *tempo* (permanência). “As memórias também podem ser classificadas pelo tempo que duram. Fora da memória de trabalho, as memórias explícitas podem durar alguns minutos ou horas, ou alguns dias ou meses, ou muitas décadas. As memórias implícitas geralmente duram toda a vida”. (IZQUIERDO, 2018, p. 23).

As memórias de longa duração obedecem a um grande itinerário para sua consolidação. Caso contrário, a memória é ‘esquecida’ ou fortemente modificada. “As memórias de longa duração não ficam estabelecidas em sua forma estável ou permanente imediatamente depois de sua aquisição. O processo que leva a sua fixação definitiva de maneira que mais tarde poderão ser evocadas nos dias ou nos anos seguintes denomina-se consolidação.” (IZQUIERDO, 2018, p. 23).

Quais os motivos para algumas memórias não se concretizarem para sua eventual evocação? Existem muitas variáveis intervenientes desde condições médicas gerais, transtornos mentais até simples exposições ou experiências que literalmente são impressivas na mente humana a tal ponto que a leitura de uma hora atrás ‘desaparece’. Izquierdo (2018, p. 23) exemplifica muito bem: “A exposição a um ambiente novo dentro da primeira hora após a aquisição, por exemplo, pode deturpar seriamente, ou até cancelar, a formação definitiva de uma memória de longa duração”. A formação da memória pode ser alterada ou anulada devido a variáveis simples e nada extraordinárias do cotidiano. Um importante estudo imediatamente anterior a uma festa muito esperada, por exemplo, pode anular a maioria das informações ‘adquiridas’.

3 ORIENTAÇÃO PARA O ESTUDO

O estudo sobre o gerenciamento da memória e atenção conduzem para a metodologia da memória aplicada. Memória, tempo e atenção conformam-se em método para o estudo adequado e constituem-se em sinonímia indissociável de saúde e desempenho, como veremos abaixo.

3.1 Atenção, memória e intervalos no ato de estudar

Memória e atenção aplicados ao estudo são pilares acadêmicos centrais, isto é, a aprendizagem depende desses fatores. Para tanto, é conveniente perguntar: o que é memória? De acordo com Izquierdo (2018, p. 1)

'Memória' significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se 'grava' aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido.

Os quatro significados da memória⁷ formam um processo dinâmico único⁸ para a aprendizagem. Adiciona-se a isso a atenção na constelação de atributos para o aprender. A atenção não representa uma entidade contínua, mas é um componente de um organismo vivo que apresenta ápices de atenção alternados com declínios da mesma atenção. Logo, a atenção se dá entre intervalos e posteriores 'ativações'. "Assim como precisamos de intervalos de descanso durante o dia,

necessitamos de intervalos para a quietude". (IZQUIERDO, 2011, p. 75). Os intervalos são essenciais para a aprendizagem e o desempenho escolar. A "[...] sensação quase física que todos experimentamos alguma vez de que, ao acabar determinada atividade intelectual ou uma aula, 'não cabe mais nada em nossa cabeça' corresponde a um fato real". (IZQUIERDO, 2018, p. 45). A exposição contínua, sem momentos de interrupções, compromete a capacidade de aprender. A potenciação de longa duração ou um

[...] aprendizado alimentício compromete a capacidade do sistema hipocampal de aprender outra tarefa durante minutos ou horas: usa-se, cada vez, uma porcentagem bastante grande da 'capacidade' bioquímica 'instalada' do hipocampo. Essa necessidade que nos invade, depois de 2 ou 3 palestras consecutivas, de que precisamos sair um pouco, 'esticar as pernas' e tomar um cafezinho antes de encarar a próxima aula ou palestra corresponde a um fenômeno real, não imaginário. (IZQUIERDO, 2018, p. 45-46).

O cérebro necessita, aparentemente, 'se desligar' para novamente 'ligar'. O grande mérito da adoção metódica de intervalos está na renovação da capacidade de aprender. Que a razão de pausar o tempo de estudo seja importante não desqualifica outra variável igualmente central, a saber, a capacidade de atenção. A atenção, de forma regular, oscila, e essa visível montanha russa da vigilância cerebral significa que

[...] o ser humano apresenta oscilações em sua capacidade de atenção, cujas ondas duram, aproximadamente, noventa minutos ou algo mais. Essas oscilações seguem, na vigília,

⁷ Izquierdo (2004, p. 15, grifo do autor) em uma publicação de mais de uma década reconhecia apenas três significados da memória e não quatro: "Memória é a aquisição, conservação e evocação de informações. A aquisição se denomina também *aprendizado*. A evocação também se denomina *recordação* ou *lembrança*".

⁸ Ainda, nós poderíamos acrescentar um quinto sentido importante: o esquecimento. "A falta de evocação denomina-se *esquecimento* ou *olvido*". (IZQUIERDO, 2004, p. 15, grifo do autor). Esquecer representa um processo operacional salutar do cérebro; não podemos lembrar de tudo.

o mesmo ritmo com que ocorrem os sonhos durante a noite: sonhamos a cada noventa minutos, aproximadamente. Depois, durante o dia, temos quedas no nível de atenção a cada noventa minutos. (IZQUIERDO, 2011, p. 75).

As supracitadas oscilações, por si só, comprovam que a atenção continuada é impossível, ou seja, existe um limite de tempo contínuo que o organismo pode manter-se atento. Desta forma, a atenção e a memória andam juntas como uma espécie de conjunto. A atenção não é contínua, pois o cérebro precisa de *repousos*. A memória aplicada para o estudo e trabalho do professor requer atenção, mas está tem limites reais. Assim como a atenção é oscilante, a memória não é infinita ou constantemente absorvente, ou seja, a humana

[...] capacidade de armazenar memórias é saturável. Podemos absorver e armazenar um certo número de informações consecutivas. Dependendo da densidade ou da natureza dessas informações, nossos sistemas cerebrais encarregados de formar memórias saturam; então precisamos dar-lhes um descanso para poder absorver mais dados. (IZQUIERDO, 2011, p. 75-76).

Até este ponto, temos uma importante conclusão: o tempo é uma propriedade do estudo. Tanto o tempo de descanso quando o tempo de estudo são estruturais para a qualidade do estudo. O seu desempenho corresponde ao gerenciamento e ritmo do tempo, tanto ao estudar quanto ao pausar o que se estuda.

Ora, o tempo é objeto de críticas ou objeções dos alunos, principalmente o 'tempo' das aulas (de uma manhã inteira ou tarde). O que deve ser essencialmente considerado é que os estudantes *ligam e desligam* sua atenção diversas vezes durante a aula, não são vigilantes e aproveitaram a troca de professoras para relaxar. Em termos técnicos, "Considerando um fluxo de informação 'normal', como o que

costumam ter as conferências e as aulas, ocorre saturação a cada cinquenta ou sessenta minutos". (IZQUIERDO, 2011, p. 76). Todavia as atividades escolares não constituem uma espécie de protagonismo da saturação da memória. A absorção excessiva de informação hoje em dia é uma produção doméstica. É exatamente no lar que o abuso da internet acontece. Através do uso contínuo do mundo virtual o "[...] que existe é fadiga dos sistemas de percepção e memória, especialmente da memória de trabalho, pelo excesso de informação". (IZQUIERDO, 2004, p. 108).

Em termos de desempenho acadêmico, importa o tempo para estudar, o tempo para relaxar e o foco em ambas as coisas. De acordo com Izquierdo (2004, p. 108-109), para a salutar administração das informações, é "[...] bom fazer recreios ou intervalos, desligar-se, relaxar, tomar um cafezinho ou um pouco de ar; é bom largar o computador a cada tantos minutos ou qualquer outra coisa que se esteja fazendo e que requeira uma atenção permanente e continuada."

A justificação dos intervalos procede apenas quando o tempo para pausar o estudo 'desacelerar' o estudante integralmente. O que isso quer dizer? O intervalo que é utilizado para navegar na internet apenas amplia a saturação causada pelo estudo. A pausa é um evento academicamente estratégico. O intervalo parcela o movimento do estudo e sua lógica envolve planejamento. O plano dessa 'parada' disciplina o *descanso*, onde não se recomenda uso de *smartphone* ou de qualquer outro aparelho eletrônico. O filósofo Christoph Türcke (2016, p. 61) segue na mesma linha de Izquierdo ao afirmar que a

[...] atenção custa força, não consegue se prender a alguma coisa horas a fio e sem nenhuma pausa; recorrentemente precisa relaxar, tal como os músculos se distendem para de novo poderem se tensionar. Mas enquanto

se concentra sobre algo – algo intencionado –, ela não consegue ao mesmo tempo se prender aleatoriamente a várias outras coisas.

A referência de Türccke à impossibilidade da atenção se prender a várias coisas ao mesmo tempo remete também à diferença de ocupações mentais que igualmente exigem energia. O estudo difere do divertimento que a internet proporciona. Aqui cabe diferenciar a informação interna da externa. “A externa consiste naquilo que nossos sentidos percebem. A interna consiste em interações entre memórias e pensamentos”. (IZQUIERDO, 2010, p. 33). A externa aparenta ser mais passiva, como a de um espectador assistindo algum vídeo. A interna envolve a atividade da reflexão, manipulando informações e representando-as mentalmente em novas informações. Toda a carga de informações externa e interna reforça a importância do limite para nossos sentidos, já que a saturação da memória não está muito longe daqueles que não gerenciam seu tempo.

A saturação dos sistemas de memórias sente-se quase fisicamente quando assistimos a uma jornada escolar ou a um congresso científico. Depois de ouvir com atenção 45 ou 90 minutos de aula, notamos que ‘não entra mais nada em nossa cabeça’ e precisamos [...] permitir que haja um *reset* no sistema. Por isso existem, há séculos, os recreios escolares. (IZQUIERDO, 2004, p. 52, grifo do autor).

A metáfora computacional cabe muito bem aqui. Quando o sistema operacional literalmente não responde ou ‘tranca’, nós necessitamos intervir e reinicializar o computador. A prática de estudo segue padrão similar. Nós não ‘resetamos’ apenas o cérebro, mas o corpo para novamente retomarmos nossas atividades de estudo.

3.1 Estudos curtos e espaçados

As repercussões de estudos estendidos e contínuos são negativos. Alunos que estudam duas ou mais horas seguidas em seus lares ocasionam mais estresse psíquico do que aprendizado propriamente dito. Isso explica por que

[...] a aprendizagem de tipo simples, tanto a humana como a animal, se dá melhor em explosões curtas e amplamente espaçadas. Se alguém deseja aprender um poema de cor, com o menor número de leituras, é melhor lê-lo uma vez cada dia, ao invés de lê-lo repetidamente numa só ocasião até que seja aprendido. (BROADBENT, 1972, p. 99).

O aprendizado, na concepção teórica do psicólogo Broadbent, é gradual e descontínuo em sua execução. A continuidade de um estudo ‘pausado’ em séries gera melhores resultados, ou seja, a aprendizagem apresenta uma continuidade ‘intercalada’. Os intervalos são estratégias e recursos altamente técnicos que preservam o organismo de possíveis estafas⁹. Para Broadbent (1972, p. 99-100) o “[...] espaçamento da aprendizagem permite que a inibição parecida com a fadiga desapareça entre as sessões e assim permite um desempenho melhor do que o conseguido numa série de sessões de aprendizagem maciça sem nenhum descanso entre elas.”

Logo, além do limite de captação de múltiplas informações, há também um limite quantitativo da aquisição delas. O cérebro e o próprio organismo humano tornam-se inibidos perante o excesso de informações e a fadiga. Aprendemos melhor quando direcionamos a atenção para uma mensagem de cada vez. Ainda, variáveis como estresse ou fadiga alteram a qualidade do foco e da captação sonora.

⁹ “Se um homem descansou durante a aprendizagem, seu desempenho no final do treinamento é tão bom quanto pode ser” (BROADBENT, 1972, p. 101).

3.2 Repetição e decoreba

A decoreba é um método utilizado por muitos alunos para executar avaliações e depois definitivamente esquecer-las. No entanto, cabe a distinção entre decoreba e repetição. Para Izquierdo (2004, p. 102) “[...] a repetição é um dos métodos mais adequados para melhorar a memória de algum fato, evento ou habilidade. Não há forma de aprender a nadar, tocar piano ou andar de bicicleta (memórias procedurais) que não envolva repetição”. Percebemos que a repetição é uma atribuição positiva de estudo. Contudo, como há uma confusão entre decorar e repetir, surgiu um forte preconceito envolvendo metodologias em que a repetição consiste em uma forma de estudo. De forma realista, Izquierdo (2004, p. 103, grifo do autor) tenta desembaraçar a questão:

Há um preconceito contra aprender coisas por repetição, procedimento que se passou a chamar depreciativamente de *decoreba*, e esse preconceito não se baseia em nada específico e parece resultar simplesmente do fato de que aprender de cor é incômodo e cansativo. Mas há muitas coisas incômodas e cansativas que são necessárias: o aprendizado de certas coisas é uma delas.

O estudo muitas vezes não representa prazer, mas um princípio de realidade: necessidade, trabalho, compromisso e, principalmente, a abertura de muitas portas futuras. Logicamente existem variações na forma de estudar e memorizar no âmbito escolar. Assim sendo,

[...] uma coisa é aprender de cor, por repetição, as coisas que devem ser aprendidas dessa forma; outra, muito diferente, é aprender todas as coisas dessa maneira. É inútil explicar uma teoria política, as causas de um fato histórico, a origem da teoria celular ou os mecanismos da memória por meio de repetições: nestes casos se impõe o uso do raciocínio, e este é o que muitas vezes precisa ser repetido

para que se transforme numa memória. (IZQUIERDO, 2004, p. 103).

O raciocínio é um processo que necessita ser reavivado. Alguns alunos entendem e sabem efetuar perfeitamente cálculos aprendidos *in loco*, ou seja, no dia que o professor os explicou. No entanto, passados alguns dias, muitos alunos já não sabem executar as operações necessárias para o cálculo que poucos dias atrás eles pensavam ‘dominar’. Devido à falta de prática, a simples operação aritmética, que outrora parecia fácil, agora foi esquecida. Neste sentido, adverte Izquierdo (2004, p. 104, grifo do autor), alguns

[...] temas devem ser aprendidos por meio de associações, de generalizações, de raciocínio, em suma; para eles não é útil a *decoreba*. O mesmo vale para os princípios e as leis da matemática, da geometria, da física, da química ou da biologia. Ou para as leis do país. Se não entendermos seus fundamentos e pensarmos (repetidamente, claro) sobre eles, nunca poderemos aprendê-los.

A apreensão dinâmica da realidade do estudo obedece a uma estrutura, cuja otimização promove segurança. Essa estrutura, metodicamente observada, também se denomina ‘ritual’. Para Türcke (2016, p. 96) “[...] sem estruturas rituais, nada de bom se pode esperar da educação e do ensino”. Essa forma programada de estudo, obedecendo a alguns parâmetros de repetição de estudo e intervalos, qualifica positivamente as atividades escolares realizadas em casa, principalmente as lições de casa.

3.3 Fundamentação das lições de casa

Temas ou lições de casa não raro são contestados ou incompreendidos por responsáveis e estudantes. Consideradas por vezes tarefas extras desnecessárias, as lições de casa são adicionadas ao rol de exercícios acadêmicos sem o profundo

merecimento cognitivo de seus motivos. Enfim, quais as justificativas de temas que aparentam uma simples replicação de conteúdos de aula já vistos? Izquierdo (2018, p. 51) nos responde que

[...] a formação de uma memória declarativa de longa duração, pelo hipocampo e por vários outros sistemas do cérebro (amígdala basolateral, regiões corticais), leva pelo menos cerca de seis horas. Durante esse tempo, [...] o processo é bastante lábil e suscetível a modificações por muitas variáveis.

A memória, em sua formação, obedece a um percurso efêmero e instável. As modificações e o aspecto transitório da memória atestam a necessidade de verificação de informações para sua relativa estabilização. Os temas de casa envolvem diretamente a ‘manutenção’ da memória de curta duração para a *conversão* em memória de longa duração.

A necessidade de rememoração devido à possível perda de informações ou oclusão delas é bastante antiga, remontando aos pitagóricos, uma das poucas escolas que duraram mais de mil anos. O ato de estudo entre os pitagóricos considerava uma espécie de lição de casa. Os pitagóricos atribuíam à memória um lugar privilegiado e se aplicavam em exercitá-la, primeiro verificando se eles haviam solidamente assimilado os conhecimentos básicos de um assunto antes de passar a outro, e, depois, repassando cotidianamente as suas lições. Um pitagórico não dormia antes de rever na memória os ensinamentos da véspera. Por isso eles utilizavam a memória como ferramenta útil, convencidos de que nada é mais útil para o estudo do que a memória. A memória era tida por eles como uma faculdade necessária não só para conservar o que aprendemos como também para a vida.

O tema de casa significa a passagem da memória de curta duração para a memória de longa duração. Izquierdo

(2018, p. 57) aponta que a “[...] memória de curta duração não sofre extinção ao longo das 4 ou 6 horas em que pode se estimar sua duração máxima. A partir desse intervalo, passa a ser gradativamente substituída pela memória de longa duração”. As lições de casa favorecem a extensão e a concretização dos conteúdos trabalhados na prática, extrapolando propositamente a memória de curta duração. A função e os motivos dos temas de casa objetivam a memória determinante daquilo que foi aprendido. As aulas inicialmente representam um “[...] papel de ‘alojamento temporário’ da memória, enquanto ‘sua casa’ definitiva está sendo construída”. (IZQUIERDO, 2018, p. 57). A consolidação do conhecimento socializado na escola se sucede de forma salutar através dos temas de casa.

3.4 Evocação e prática de estudo

O estudo depende de vários processos como a formação da memória, evocação, conservação e aquisição. A evocação está no cume dessa pirâmide, ou seja, as dificuldades ou interferências na rememoração correspondem diretamente à qualificação dos resultados do estudante.

No momento da evocação, o cérebro deve recriar, em instantes, memórias que levaram horas para ser formadas. Às vezes, a evocação está inibida por mecanismos variados (por exemplo, ‘Tenho o nome na ponta da língua, mas não consigo lembrar’), mas quando essa inibição é superada, a evocação ocorre rapidamente, às vezes de maneira muito detalhada. (IZQUIERDO, 2018, p. 61).

De forma não tão evidente, estudantes acolhem com surpresa a proposta de seus professores quanto a (1) antecedência do preparo de uma avaliação (estudar vários dias antes) e o fato de (2) estar bem no dia da prova (o que envolve

dormir cedo e o controle da ansiedade). Além disso,

É bem-conhecido o fato de que a evocação será tanto melhor, mais fácil e mais fidedigna quanto mais componentes do(s) estímulo(s) condicionado(s) sejam apresentados na hora do teste. Em uma sala de aula, não basta pedir ao aluno que responda bem às perguntas de uma prova escrita. É preciso lembrar qual é a disciplina sobre a qual deverá responder, qual é o assunto dessa disciplina e quais são as perguntas que se deseja que ele responda. (IZQUIERDO, 2018, p. 61-62).

O processo de aprendizagem torna-se dinamicamente facilitado quando o estudante não condiciona seu estudo para um dia antes da prova. Estudar um dia antes de uma avaliação representa fonte irresoluta de ansiedade e preocupação. O estudo depende da antecedência, medida em dias, qualificando as memórias, sua evocação, modo de conservação, formação e aquisição. Essa edificação não estaria completa sem a disciplina dos afetos.

O estudante que gosta de ler, por exemplo, não desenvolveu o hábito de um dia para o outro. Houve uma disciplina progressiva para se tornar um leitor assíduo. Türcke (2016, p. 96) nos recorda que é “[...] inteiramente correto que, sem disciplina, nenhuma aula razoável pode ser levada a cabo. Mas a disciplina como tal não é louvável; depende de como e com qual finalidade ela é praticada”. A qualificação do estudo também obedece a métodos. Entre eles, existe um tempo de imersão para o estudo. “

Para evocar uma memória, é preciso recriá-la conclamando à ação o maior número possível de sinapses pertencentes aos estímulos condicionados dessa memória. É como construir uma casa: quanto mais tijolos ou ar-

gamassa estiverem à disposição, melhor será a reconstrução. (IZQUIERDO, 2018, p. 62).

A evocação como ato variegado de construção do que será lembrado aponta para a estabilidade emocional do estudante e o arcabouço de informações adquiridas (o tempo investido no estudo). A evocação não importa apenas para o estudo ou gerenciamento do cotidiano. O exercício contínuo de evocação ao longo da vida se traduz em saúde. “Nos processos mediados por sinapses, como os de formação e evocação da memória, aplica-se o velho adágio: ‘a função faz o órgão’”. (IZQUIERDO, 2018, p. 79). A prática desenvolve tanto a competência do estudante quanto a superação de limites outrora aparentemente intransponíveis.

Alguns alunos apresentam um patamar de resultados acadêmicos baixos não por algum problema de raciocínio. A manifestação de baixo desempenho está condicionada pela prática diminuta ou ausente de tarefas ou exercícios escolares. Nesse sentido, a melhor maneira de aprimorar e “[...] conservar a memória, em todos os seus tipos e suas modalidades, é a prática. [...] sabe-se que o uso aumenta o tamanho e melhora a função das sinapses em geral, e a falta de uso as atrofia, tanto anatômica como fisiologicamente.” (IZQUIERDO, 2018, p. 79).

Urge ainda uma questão referente à prática. Existe alguma performance que beneficiaria mais a memória? Sem sombra de dúvidas, a leitura constitui-se no melhor exercício para a memória. Ela representa um centro conector das muitas habilidades da memória, solicitando muitas funções humanas que se integram¹⁰, isto é, a leitura ainda é a atividade que

¹⁰ Izquierdo (2018, p. 98) destaca: “Não há outra atividade nervosa que exija tanto em tão pouco tempo do cérebro, e particularmente da memória, como a leitura”.

mais promove a saúde da memória.¹¹ O argumento da leitura nos leva ao entrelaçamento dessas práticas com as emoções.

4 EMOÇÕES, SINTOMAS E MEMÓRIAS: AS INTERFERÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZADO

O ser humano está constantemente inserido em alguma circunstância emocional, por mais sutil que seja, “[...] pois não existem, nos seres humanos, memórias ‘a-emocionais’”. (IZQUIERDO, 2018, p. 97). Este estado pode ser de alegria, excitação, expectativa, tristeza entre tantos outros estados emocionais. Mesmo quando estamos dormindo, nós podemos estar condicionados por um sonho que modula nosso humor. Os estados emocionais estão amplamente relacionados com as memórias, isto é, a memória comporta pluralidade devido as experiências vividas¹². “Toda memória é adquirida em um certo estado emocional; os animais, inclusive o homem, encontram-se sempre em um determinado estado emocional ou estado de ânimo, geralmente difícil de avaliar”. (IZQUIERDO, 2010, p. 41). Igualmente, o estado de ânimo interfere diretamente na qualidade da aprendizagem e da evocação do que aprendemos. Um estudante disposto, por exemplo, está em alerta também porque dormiu suficientemente. “Todos sabem como é fácil aprender ou evocar algo quando estamos alertas e de bom ânimo; e como fica difícil aprender qualquer coisa, ou até lembrar o nome de uma pessoa ou de uma canção, quando estamos cansados, deprimidos ou muito estressados.” (IZQUIERDO, 2018, p. 4).

Fatores como fadiga e preocupações crônicas devem ser levados em conta quando percebemos que estamos esquecendo informações mais facilmente do que de costume. Igualmente, a relevância de uma memória muitas vezes está vinculada a uma emoção específica. “A importância emocional de cada memória

faz com que outras, às vezes importantes, adquiridas pouco antes ou depois, sejam literalmente obliteradas”. (IZQUIERDO, 2010, p. 41-42). Assim, esquecemos de uma informação importante frente à desestabilização de uma ligação telefônica perturbadora, por exemplo. A exposição a um evento marcante modifica a cristalização das memórias anteriores.

Quais seriam os outros sinais que representariam um obstáculo para a memória? De forma geral, “[...] as doenças que são acompanhadas de alterações emocionais (ansiedade, estresse, a maioria das doenças dolorosas e/ou crônicas) ou dos estados de ânimo (mania ou hiperexcitação, depressão e doença bipolar) podem, em princípio, alterar a memória.” (IZQUIERDO, 2004, p. 68).

Assim, como exemplo, a invasão de conflitos emocionais domésticos na mente de um estudante durante o transcurso de uma aula repercute diretamente em seu aprendizado. Entre os múltiplos sintomas, os mais recorrentes para bloquear a aprendizagem são “[...] a ansiedade pronunciada ou o estresse e, principalmente, a depressão [...] podem prejudicar tanto a aquisição como a evocação, ocasionando, neste último caso, os conhecidos ‘brancos’ [...]”. (IZQUIERDO, 2004, p. 68). Em diversas facetas acadêmicas, lacunas de memória relacionadas à ansiedade configuram-se como sinônimos, vulgarmente denominadas ‘brancos’¹³. Os lapsos de memória comprometem significativamente o desempenho acadêmico. Embora a ansiedade situacional entre estudantes possa ser maior, de-

¹¹ “A atividade que mais estimula a memória é a leitura: ela requer o emprego simultâneo e em rápida sequência de memórias visuais e de linguagens, estimula paralelamente as memórias visuais (quando pensamos em uma árvore, ‘vemos’ uma árvore) e as vias dos sentimentos e emoções”. (IZQUIERDO, 2018, p. 97).

¹² “As memórias dos humanos e dos animais provêm das experiências. Por isso, é mais sensato falar em “memórias”, e não em “Memória”, já que há tantas memórias quanto experiências possíveis” (IZQUIERDO, 2018, p. 9).

¹³ “Popularmente são chamadas ‘brancos’ as falhas repentinas e inesperadas da evocação que ocorrem em momentos de ansiedade ou estresse. Os “brancos” são comuns em alunos que devem recitar uma poesia ou lembrar-se de uma resposta difícil [...]”. (IZQUIERDO, 2018, p. 64).

vido às avaliações, os esquecimentos vulgares ou dificuldades mais significativas em evocar memórias ocorrem na depressão. De acordo com Izquierdo (2018, p. 81) as

[...] falhas da memória são mais frequentes na depressão e costumam ser exageradas pelos pacientes, que as percebem como maiores do que realmente são. O paciente depressivo tem uma clara tendência a recordar melhor as experiências negativas (humilhações, perdas, doenças, mal-estares, outros episódios depressivos anteriores) do que as memórias, mas alegres ou agradáveis.

Por sua vez, o estresse, embora tenha uma conotação fisiológica, apresenta em sua complexidade componentes psicológicos. Assim autores como Goldberg (1996, p. 26-27) focam em seus estudos o *estresse psíquico* como relevante componente na qualificação de saúde ou doença mental, interferindo no desempenho humano, seja ele laboral ou acadêmico. Nunes, Hutz e Nunes (2010, p. 126-130) acrescentam a vulnerabilidade, instabilidade emocional e falta de energia como importantes variáveis intervenientes negativas para o desempenho.

Izquierdo (2004, p. 70) assegura que “[...] toda doença crônica, inclusive uma internação por traumatismos ou uma tuberculose, afeta a memória em algum grau; isto se deve a que essas doenças são acompanhadas de um quadro psicológico de ansiedade e de depressão”. O nível de ansiedade, estresse e/ou depressão são responsáveis diretos para uma aquisição deficitária de informações. De forma prática, um

[...] aluno estressado ou pouco alerta não forma corretamente memórias

em uma sala de aula. Um aluno que é submetido a um nível alto de ansiedade depois de uma aula, pode esquecer aquilo que aprendeu. Um aluno estressado na hora da evocação (por exemplo, em uma prova) apresenta dificuldades para evocar (os famosos ‘brancos’). (IZQUIERDO, 2018, p. 69).

Cabe, nessa altura da análise dos problemas que envolvem a memória, sublinhar que nem toda memória de difícil evocação é um verdadeiro problema de memória¹⁴. Reconhecemos que ‘problemas de memória’ podem “[...] ocorrer em qualquer idade, ser fruto da distração ou do estresse [...]. Mas as queixas sobre a própria memória começam antes dos quinze anos... ou seja, é insensato atribuir-lhes um valor sintomatológico”. (IZQUIERDO, 2006, p. 58-59). Problemas de memória não significam necessariamente doença. Um bom exemplo da resposta de memórias que malogram reside na ansiedade normal, que todos nós temos. Inicialmente, nem sempre os sintomas ansiedade são destrutivos. De acordo com Izquierdo (2002, p. 75)

[...] um certo nível de ansiedade é necessário para poder aprender, não só comportamentos e atitudes aversivas (como enfrentar o perigo etc.), senão provavelmente todo tipo de conhecimentos e atitudes. Esse nível de ansiedade às vezes se denomina ‘alerta’, outras, ‘vontade’, outras, talvez incorretamente, ‘motivação’ [...].

Em suma, a modulação da memória está condicionada por muitos fatores que não os de cunho psicopatológico. “As emoções e os estados de ânimo influenciam em muito a formação das memórias”. (IZQUIERDO, 2018, p. 74).

¹⁴ “A memória de trabalho só dura uns segundos, a memória definitiva leva muitas horas para ser construída. Muitas pessoas costumam se alarmar com as falhas da memória de curta duração. Saem de seu quarto para procurar uma caneta na escrivaninha, e quando chegam lá não lembram mais do que tinham ido fazer. Este tipo de falha é muito comum, ocorre em todas as pessoas e até várias vezes por dia, e não tem nenhum caráter patológico. É comum em crianças e em adultos muito atarefados. Todos passamos pela experiência de não lembrar onde deixamos as chaves ou os óculos” (IZQUIERDO, 2010, p. 39-40).

4.1 Outras imprecisões da memória no contexto escolar

Sintomas de ordem médica e psicológica, experiências e emoções vividas naturalmente se misturam, fundindo também as memórias em um conglomerado só. “A repetição da evocação das diversas misturas de memórias, somada à extinção parcial delas, pode nos levar à elaboração de **memórias falsas**”. (IZQUIERDO, 2018, p. 28, grifo do autor). As memórias falsas não são intencionais, mas um cenário que, de forma semântica ou episódica, não existiu ou pouco se aproxima da real situação. Um exemplo disso está no entendimento de um aluno referente ao discurso de um professor. O estudante afirma que o professor disse determinada sentença, quando tal fato semântico não aconteceu, ou seja, essa seria uma memória falsa. Por isso, Izquierdo (2018, p. 29) adverte: “É bom lembrar que a base sobre a qual formamos e evocamos memórias constantemente está constituída por ‘memórias e fragmentos de memórias’, mas sobretudo por estes últimos”. Os fragmentos de memórias nos impedem de sermos sinceros? Definitivamente, não é essa a questão a ser abordada. O que ocorre são imprecisões mnemônicas que impedem lembranças ‘exatas’.

4.2 Estudo e ruído

O ruído não representa apenas uma simples ‘adição’ de sons nos ouvidos dos estudantes. O som rememora em cada aluno imagens mentais através da acústica de uma estação de rádio ou de uma sequência de *clips* ‘rodando’ aleatoriamente no computador. Os diversos sons emitidos concorrem com a sonoridade mental do estudante, ou melhor dizendo,

rivalizam com o necessário e envolvente monólogo que o estudo produz. “O ensino dialógico tem o objetivo de estimular e ampliar o pensamento dos alunos [...]. Privilegia os alunos a pensar em voz alta e é diferente da rotina típica de perguntas-respostas [...]”. (HATTIE; ZIERER, 2019, p. 93). O monólogo reavivado no estudo doméstico intercala-se com o diálogo implementado pelo professor e partilhado pelos colegas, constituindo-se em diálogo interior por excelência. Esse diálogo exige escutar os sons internos com uma boa dose de concentração. De acordo Broadbent (1966, p. 17)

[...] um aumento na quantidade de informação apresentada não vai produzir um aumento correspondente na quantidade de informação assimilada. Até certo ponto, duas mensagens podem ser tratadas simultaneamente, se elas transmitem pouca informação. Mas existe um limite para a quantidade de informação que um ouvinte pode absorver num determinado período de tempo, isto é, ele tem uma capacidade limitada.¹⁵

O mesmo efeito ocorre com o congestionamento de sons na percepção humana. Entre as variáveis intervenientes que se tornam obstáculo para o aprendizado está o ruído. O conflito de sons atesta a importância de sistematização e metodologia pedagógica na aprendizagem de crianças e adolescentes.

O mundanal silêncio por vezes parece escasso em alguns contextos domésticos. Vivemos em casas barulhentas onde a poluição sonora tornou-se característica cotidiana. Desta forma, “Apareceu, junto com o ruído, o hábito do ruído: o costume de não saber mais ouvir em silêncio”. (IZQUIERDO, 2011, p. 13). Interpretamos que não há somente uma indisciplina

¹⁵ “[...] an increase in the amount of information presented will not produce a corresponding increase in the amount of information assimilated. To some extent, two messages may be dealt with simultaneously if they convey little information. But there is a limit to the amount of information which a listener can absorb in a certain time, that is, he has a limited capacity”.

quanto ao silêncio, mas sociedades inteiras que convivem com o ruído e estranham a experiência do silêncio. Parece que ‘sempre’ temos que escutar alguma coisa. A ausência de sons representaria uma experiência muito distante do imediatismo sonoro e visual ao qual somos tecnologicamente expostos.

O desconhecimento da experiência do silêncio é tão comum que as nossas referências de silêncio apenas significam o contrário de ruído. “Para nós, os habitantes deste mundo ruidoso do início do século XXI, silêncio quer dizer falta de ruído; e pedir silêncio é pedir que o ruído seja interrompido”. (IZQUIERDO, 2011, p. 17). O nosso cotidiano está fundamentado pelo ruído enquanto onipresença. Ironicamente, não há momento de silêncio, mas interrupções de ruídos por brevíssimos momentos de silêncio. A breve pausa do contínuo ‘zunzunzum’ do ambiente de trabalho ou de um momento de estudos representa a experiência de silêncio.

Nos lares de nossos estudantes não são raras as cenas em que simultaneamente mesclam-se no ambiente cliques de música no canal *youtube*, programas de televisão e os sons de jogos online no tablet. São sons concomitantes que nos impedem de conversar tranquilamente com modulação de voz razoável¹⁶. Este ‘quadro referencial’ de sons da família ‘moderna’ representa a experiência diária de ruídos de nossos alunos no interior de suas casas. A abundância de ruído tornou-se um fenômeno sociológico. Desta vivência surge um comportamento e uma outra modulação de voz, incompatível com o ambiente de estudo ou do lar de cada um. Por conseguinte, o estudo em grupo também pode transcorrer com um

outro tipo de voz. Essas vozes de alta sonoridade tornam-se “[...] conversas aos gritos dos demais, treinadas para ultrapassar as influências dos ruídos”. (IZQUIERDO, 2002, p. 29). Assim, a conversa tem seu desempenho através da sobreposição de vozes. Isso comprova que a união desarmônica de sons (cacofonia) não favorece o estudo.

Além da constância e cruzamento de sons de toda ordem, existe a magnitude do som. O neurologista Oliver Sacks (2007, p. 144) descreve a extrema delicadeza de nossa audição em base anatômica:

[...] o órgão espiral é bem protegido contra lesões acidentais, pois situa-se profundamente na cabeça, envolvido pelo osso petroso, o mais denso do corpo, e flutua em líquido para absorver vibrações eventuais. Entretanto, por mais bem protegido que esteja de grandes traumatismos, o órgão espiral, com suas delicadas células ciliadas, é muito vulnerável de outros modos; para começar, é prejudicado por ruídos altos (cada sirene de ambulância ou caminhão de lixo cobra seu preço, para não falar do efeito dos aviões, concertos de rock, Ipods no último volume e coisas do gênero).

Os ruídos, além de causarem confusão devido a superposição, também são responsáveis pela significativa perda auditiva. O protagonismo dos ruídos não favorece apenas as perdas auditivas. Existe o aspecto subjetivo do ruído e suas gradações: o excesso de comunicação e informações. Como estudar quando os ruídos vibram em vários tons? Para Byung-Chul Han (2017, p. 88) “A massa de informações eleva massivamente a entropia do mundo, sim, o nível de ruído. O pensamento necessita de silêncio. É uma expedição para o silêncio”. Percebemos que o

¹⁶ Oliver Sacks (2007, p. 61-62) reconhece que “Metade de nós vive plugada em iPods, 24 horas imersa em concertos com repertório da própria escolha, praticamente alheia ao ambiente. E para quem não está plugado há a música incessante, inevitável e muitas vezes ensurdecidora nos restaurantes, bares, lojas e academias. Essa barragem musical gera certa tensão em nosso sistema auditivo primorosamente sensível, o qual não pode ser sobrecarregado sem temíveis consequências”.

ruído não é simplesmente um aspecto externo, ou seja, uma espécie de barulho que é proveniente do ambiente e atrapalha nossa atenção. A linguagem interior em conflito é outra modalidade de ruído que se adiciona aos sons exteriores. “Muitas vezes, o ruído que nos atordoa não vem do exterior, mas de dentro de nós. São tantas as ideias que nos preocupam, tantos os temores do que possa vir a acontecer, tanta a angústia que nos devora, que não podemos realmente ouvir nossa própria ‘voz’.” (IZQUIERDO, 2011, p. 43).

Entre as ilustrações do ruído enquanto elemento subjetivo, interpretamos o som interior como angústia, ansiedade, dor, entre tantas outras qualificações psicológicas. Percebemos em nosso organismo dores físicas e dores emocionais. O psiquismo preenchido pela dor, traduzida como transtorno psicológico, sofrimento ou instabilidade dos afetos, não deixa espaço para trabalho ou estudo. Assim, a dor emocional toma vulto e adquire saliência maior do que a de nossas responsabilidades diárias. “A dor traz consigo um ruído terrível, que não nos permite processar nenhuma outra informação corretamente, inclusive aquela que nos poderia levar a aliviá-la”. (IZQUIERDO, 2011, p. 68).

Alguns ruídos são provenientes de relações familiares doentias. Essas dores interferem na capacidade do estudante em aprender; especificamente em processar informações. Em vez de aprender, a mente que sofre ‘rumina’ conflitos. Este ‘barulho’ nos incomoda e “[...] é gerado por interesses ou simples ansiedades que não controlamos” (IZQUIERDO, 2011, p. 29). Do mesmo modo, tal como a ansiedade que pode nos ocupar dia e noite de forma crônica, o ruído emocional é uma tradução dessa ansiedade. Sabemos que algo nos atormenta, mas não sabemos nomear, pois não identificamos o que está incomodando.

As dores que muitas vezes não conseguimos identificar são nomeadas por Rubem Alves como ‘dores-de-ideia’. Diz ele que as “Dores-de-ideia são terríveis: causam ansiedade, pânico, insônia, diarreia”. (ALVES, 1999, p. 112). As dores-de-ideia não são físicas, mas abstratas como toda virtualidade, porém não menos reais. Nossas invisíveis emoções movimentam todas as nossas ações. Esta ‘dor-de-ideia’ que é sinônimo de ruído interior nos assola durante dias, meses ou anos.

5 AVALIAÇÃO CRÍTICA DO PARADIGMA NEUROCIENTÍFICO PARA A ESCOLA

O filósofo brasileiro Farias Brito (2006, p. 185) já no ano de 1912, revela o temor que acriticamente persiste entre os adversários das neurociências até hoje: “[...] a palavra fez época e foi logo consagrada pelo uso. Hoje faz-se do neurônio um ser vivo”. O receio do estudo e objeto da neurociência está em tornar o neurônio um *sujeito*. Todavia, a pesquisa neurocientífica não alcança qualquer sentido se não estiver orientada para o bem estar humano. Através do ser humano integral nós estabelecemos pontes para uma possível e eficaz aplicabilidade científica visando ao bem. O neurônio enquanto ente autônomo refletiria uma base epistemológica equivocada.

Sabemos que antes das neurociências os fenômenos mentais eram objetos não físicos. O radicalismo interpretativo está em pensar que todo o mental representa base absoluta ‘material’. “O materialismo, tanto o reducionista quanto o não reducionista, tenta riscar a alma sem colocar nada no lugar e demonstrar que os estados e as atividades atribuídos a elas são fisiológicos”. (SPAEMANN, 2015, p. 114). O filósofo Hilary Putnam (1999, p. 30-31) percebeu essa tendência: “[...] na ciência cognitiva contemporânea, por exemplo,

está na moda colocar a hipótese da existência de ‘representações’ no computador cerebral”. O modismo utiliza estudos consolidados de qualquer área em óculos redutores da diversidade de eventos. Se assim fosse, o pluriverso escolar sofreria prejuízo em suas compreensões aplicar pressupostos neurocientíficos como uma ferramenta útil.

O dinamismo educativo abrange crescente entrecruzamento dos seus autores: professores, estudantes e famílias. Logo, não é válido dizer que “[...] tudo o que está fora da pele está, também, fora do processo cognitivo”. (PUTNAM, 1999, p. 42). O professor experiente e perspicaz percebe que não há apenas um local onde a aprendizagem acontece, mas muitos. Locais materiais, subjetivos e relacionais integram o campo interativo do aprender. Entre os locais sincrônicos e diacrônicos onde o aprender pulsa, as variáveis intrapsíquicas como o cérebro constituem um elemento importante entre outros. Sabemos que o “[...] caso material do cérebro provoca, supostamente, um caso imaterial no espírito”. (PUTNAM, 1999, p. 67), assim como a personalidade se edifica através de memórias¹⁷. Contudo, os efeitos da inteligência humana não são causa direta e única do materialismo do cérebro e vice-versa.

Embora a própria teoria dos dados sensoriais tenha caído em ruptura, os pressupostos subjacentes à mesma permanecem muito em voga. Estes incluem o pressuposto de que existe um reino autônomo de experiências ou de fenômenos mentais; que estes fenômenos ocorrem no espírito/cérebro;

bro; que o local deste drama é a cabeça humana; e, finalmente, que a percepção envolve uma relação cognitiva especial com algumas destas experiências ‘interiores’, bem como a existência de ‘cadeias causais do tipo apropriado’ que as ligam aos objetos ‘exteriores’. (PUTNAM, 1999, p. 66).

Embora haja tentativas de localizar a vida nos neurônios, o cérebro não representa uma entidade autônoma na vida de uma pessoa. Da mesma forma, a educação não simplifica sua dinâmica em meros entendimentos de uma dialética *dentro e fora*. Os avanços neurológicos voltados para a educação constituem apenas uma pequena parcela de todos os esforços da compreensão e ação docente. Infelizmente, em sua aplicabilidade, a neurociência sofre distorções, tornando o cérebro um redutor de toda realidade vivida, segundo os termos da base física do espírito (cérebro). Afortunadamente, Izquierdo (2018, p. 75) ilustra o reducionismo paradigmático neural:

Todos temos constantemente sentimentos e emoções. Intuitivamente, percebemos que não é possível, talvez nem faça sentido, traduzir isso em termos precisos de atividade neuronal. Contrariamente à opinião dos reducionistas, o mais atuante dos quais é o português radicado em Iowa Antônio Damasio [...] estamos longe, talvez irremediavelmente longe, da tradução de sentimentos em moléculas.

Izquierdo não compreende as neurociências como uma matriz de conhecimento e pesquisa privilegiadas. Ele fundamenta seu discurso através das capacidades do cérebro humano ao abordar muitas

¹⁷ De igual modo, as diversas memórias que temos formam muitas camadas que se misturam e contribuem para nossa interação com os outros e conosco. “O conjunto das memórias de cada um determina aquilo que se denomina personalidade ou forma de ser. Um humano ou um animal criado no medo será mais cuidadoso, introvertido, lutador ou ressentido, dependendo de suas lembranças específicas mais do que de suas propriedades congênitas” (IZQUIERDO, 2018, p. 2). As memórias são nutrientes que alimentam nossa personalidade. As experiências são componentes exógenos ativos que, através das memórias, nos orientam e afirmam aquilo que somos. Ao mesmo tempo que a memória sustenta nossa relativa autonomia, a bagagem de experiências que nos habitam nos diferencia. “O acervo das memórias de cada um nos converte em **indivíduos**” (IZQUIERDO, 2018, p. 2, grifo do autor).

outras áreas de conhecimento. A superestimação do cérebro tem nome: 'neurocentrismo'. O filósofo alemão Markus Gabriel (2018, p. 18, grifo do autor) afirma que a "[...] ideia central do **neurocentrismo** enuncia que ser um ser vivo espiritual não consiste de nada senão da existência do cérebro apropriado. O neurocentrismo ensina então, em suma: *O Eu é o cérebro*".

Existem teses que asseguram que somos o que comemos e outras que nossa qualidade de vida está refletida pelas nossas relações e assim por diante. O entendimento do ser humano poderia partir da centralização de outro órgão humano como o estômago ou até a dimensão do convívio social (ou a falta desse paradigma). Em realidade, não há imperativos ou especialidades que não estejam amplamente interconectados. Algumas pessoas (entre eles também cientistas) interpretam a corrente neurocientífica como a vanguarda das respostas científicas. Contudo, a ciência representa um discurso entre outros. Existem muitos aspectos e entendimentos do que é o *mental*.

A idolatria do cérebro, também denominada por Gabriel 'neuromania', defende uma proposição, a saber, a "[...] *Tese da Dependência*: cada propriedade mental *depende* da propriedade física correspondente" (PUTNAM, 1999, p. 187, grifo do autor). Na linha do paradigma da dependência psicológica de um correlato físico, a psicologia educacional tornar-se-ia uma rudimentar psicofísica, independente da realidade interativa com o mundo: a neurociência seria o começo, o meio e o fim.

Izquierdo (1998, p. 88) perfaz a rota contrária ao pretensão itinerário que tenta fazer a realidade depender apenas do cérebro: "Creio que a função cerebral que re-

almente nos distingue dos demais primatas é a criação, que criação e descoberta são palavras sinônimas, e que ambas dependem de maneira inextrincável do amor e da imaginação". A afirmação aponta o quanto Izquierdo adiciona componentes humanistas em seus estudos neurocientíficos. Não há vestígios de neurocentrismo em suas afirmações. As funções cerebrais, para Izquierdo, dependem e se relacionam com o amor, algo tão imenso quanto a vida.

As neurociências, quando conduzidas negativamente, creditam que "[...] a característica do mental se dá a partir do pano de fundo da suposição moderna de que muito daquilo que já pudemos uma vez considerar como espiritual se mostrou como sendo puramente natural". (GABRIEL, 2018, p. 42). As especializações científicas, algumas vezes, estimam suas próprias áreas de atuação, produzindo conversões e curvas que centralizam seus discursos na realidade.

O materialismo e naturalismo¹⁸ do cérebro em definitivo não são inválidos, mas igualmente não são totais. Algumas interações com a educação são possíveis, outras não. Como sublinha a filósofa e física Brigitte Falkenburg: "[...] fenômenos mentais são interligados de maneira diferente de fenômenos físicos, motivo pelo qual as proposições verdadeiras que se pode exprimir sobre cada um deles não podem ser reunidas em uma única disciplina teórica". (GABRIEL, 2018, p. 155). As maneiras que nos portamos diante do conhecimento encaminhará destinos ingênuos ou satisfatórios ao nosso labor diário na área da educação. O que isso significa? A escola interage com várias disciplinas teóricas igualmente importantes e dialoga com muitas práticas, concedendo sentido especial para as neurociências.

¹⁸ "O **naturalismo** parte do princípio de que tudo que existe pode, em última instância, ser examinado do ponto de vista das ciências naturais. Nesse contexto, vida de regra, se aceita também que o **materialismo** esteja correto, ou seja, a tese de que há apenas objetos materiais, apenas coisas que pertencem à impiedosa realidade material-energética" (GABRIEL, 2018, p. 12, grifo do autor).

Izquierdo claramente não superestima a memória como apogeu ou ferramenta principal para a compreensão do ser humano. Para ele, a “[...] memória, em suas diversas formas, não é o único componente da cognição nem da inteligência; a percepção, o raciocínio e a criatividade desempenham funções no mínimo igualmente importantes”. (IZQUIERDO, 2018, p. 86). O estudo do ser integral não sobrestima área humana alguma.

A educação pode englobar o discurso médico, mas não ser por ele colonizado. O afeto, a disciplina e as relações educativas recepcionam a interdisciplinaridade ao mesmo tempo que conservam suas práticas e seu discurso. Existem aptidões que “[...] dependem do cérebro e de todas as inúmeras transações entre o meio ambiente e o organismo, mas que não têm de ser explicadas, de forma redutora, com a utilização do vocabulário da física e da biologia, nem com o da ciência da informática”. (PUTNAM, 1999, p. 87). A afirmação de Putnam não desqualifica os esforços interdisciplinares, mas alerta a identidade de cada área de atuação, que não deve ser desqualificada com arcabouço conceitual alhures a sua prática.

6 PALAVRAS FINAIS

A neurociência é uma raiz médica e, portanto, biológica. Em sua acepção prática, o aprendizado está invariavelmente ligado ao sistema nervoso. O cérebro e os neurônios constituem o foco de pesquisa soberano. Assim, a matriz de conhecimento das neurociências é ainda predominantemente organicista e materialista. Aqui também reside a crítica ao modelo de estudo adotado pela área. Os adversários dessa corrente acusam o quadro referencial teórico das neurociências como um modelo que não presta devida atenção ao contexto. Além disso, alguns críticos pensam que apenas a interdisciplinaridade pode ‘salvar’ o reducionismo

neurocientífico. Tal reducionismo reside no foco demasiado em neurônios e não em pessoas. Contudo, os processos de aquisição, conservação, formação e evocação de memórias são realidades cotidianas do aprendizado escolar. O estudo das neurociências conjugado com a educação formam um entrelaçamento salutar entre cultura, contexto, instituição, alma e organismo humano. A dinâmica acadêmica transita entre ciências e concepções aparentemente díspares para a compreensão do ser humano de forma integral. Merece ainda atenção considerar que os avanços tecnológicos aplicados às pesquisas do cérebro tornam as neurociências área de grande avanço e volatilidade científica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas, SP: Papirus; Speculum, 1999.
- BRITO, Farias. **A base física do espírito**. Brasília, DF: Senado Federal, 2006.
- BROADBENT, Donald E. **Perception and communication**. Oxford: Pergamon Press, 1966.
- _____. **Comportamento**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GABRIEL, Markus. **Não sou meu cérebro: filosofia do espírito para o século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- GOLDBERG, David. **Questionário de saúde geral de Goldberg: manual técnico QSG**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HATTIE, John; ZIERER, Klaus. **10 princípios para a aprendizagem visível**. Porto Alegre: Penso, 2019.

IZQUIERDO, Ivan. **Tempo e tolerância**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, Sulina, 1998.

_____. **Tempo de viver**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2002.

_____. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

_____. **Releituras do óbvio**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2006.

_____. **A arte de esquecer: cérebro e memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Viera et Lent, 2010.

_____. **Silêncio, por favor!** 2. ed. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2011.

_____. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva; HUTZ, Claudio Simon; NUNES, Maiana Farias Oliveira. **Bateria fatorial de personalidade (BFP): manual técnico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PUTNAM, Hilary. **A tripla corda: mente, corpo e mundo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SPAEMANN, Robert. **Pessoas: ensaios sobre a diferença entre “algo” e “alguém”**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2015.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos!: abaixo a cultura do déficit de atenção**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

Recebido em: 10/03/2020

Aceito em: 02/05/2020

FALHAS DE ARGUMENTAÇÃO: você acha ou tem certeza?

ARGUMENTATION FAILURES: do you think or are you sure?

Rafaéli Luíze Engeroff Heck¹
Marguit Carmem Goldmeyer²

Resumo: O desenvolvimento da vida social implicou diretamente na expansão do uso das formas verbais de comunicação e, por isso, foi necessário compreender o próprio funcionamento e alcance da linguagem. Diversos teóricos determinam a linguagem como elemento de constituição dos sentidos e da realidade, não apenas como instrumento de nomeação. Dissuadir ou persuadir através do arranjo dos diversos recursos oferecidos pela língua é, numa formulação simples, a marca fundamental da capacidade argumentativa dos seres humanos. Para evidenciar esses efeitos pragmáticos da linguagem, o artigo em questão busca analisar as falhas de argumentação presentes na construção de argumentos dos estudantes de Letras do Instituto Ivoti. Durante dez semanas foram apresentados textos de diferentes gêneros e temáticas. Cada texto possuía uma pergunta norteadora que era analisada e dialogada através da prática do letramento argumentativo. Apesar da progressão e melhora dos argumentos apresentados durante esses momentos de reflexão, diversos defeitos de argumentação podem ser mencionados, uma vez que eles estão fortemente interligados a questões culturais, bem como, linguísticas dos falantes. A presença constante do verbo “achar” com o significado de acreditar foi notoriamente perceptível nas afirmações feitas, apesar dos falantes conhecerem sinônimos apropriados. Ademais, a redundância e a ambiguidade permearam os letramentos argumentativos, pois demonstramos dificuldade em compreender as colocações dos demais integrantes.

Palavras-chave: Argumentação. Linguagem. Significados.

Abstract: The development of social life implied directly in the expansion of the use of verbal forms of communication and, therefore, it was necessary to understand the very functioning and reach of language. Several theorists determine language as an element of constitution of meanings and reality, not just as an instrument of nomination. To dissuade or to persuade through the arrangement of the diverse resources offered by the language is, in a simple formulation, the fundamental mark of the human beings' argumentative capacity. In order to highlight these pragmatic effects of language, the article in question seeks to analyze the flaws in the arguments present in the construction of arguments by students of Letters at the Ivoti Institute. For ten weeks, texts of different genres and themes were presented. Each

¹ Rafaéli Luíze Engeroff Heck, estudante de Letras Português e Alemão do Instituto Ivoti.
E-mail: rafaeli.heck@gmail.com

² Marguit Carmem Goldmeyer, graduada em Letras - Português/Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1985), mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003) e doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2008), na Área de Concentração Religião e Educação.
E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

text had a guiding question that was analyzed and discussed through the practice of argumentative literacy. Despite the progression and improvement of the arguments presented during these moments of reflection, several defects of argument can be mentioned, since they are strongly linked to cultural as well as linguistic issues of the speakers. The constant presence of the verb "to guess" with the meaning of believing was notoriously noticeable in the statements made, despite the speakers' knowledge of appropriate synonyms. In addition, redundancy and ambiguity permeated the argumentative literacies, as we demonstrated difficulty in understanding the positions of the other members..

Keywords: Argumentation. Language. Meanings.

Zusammenfassung: Die Entwicklung des Lebens in der Gesellschaft erforderte die Ausweitung der Verwendung von verbalen Kommunikationsformen, und daher war es notwendig, das Ordnungsgemäße und den Umfang der Sprache zu verstehen. Aus einem Instrument zur Benennung von Dingen ist die Sprache als Element der Konstitution der Sinne und der Realität hervorgegangen. Das Ausreden oder Überzeugen durch die Anordnung der verschiedenen Ressourcen, die die Sprache bietet, ist in einer sehr einfachen Formulierung das grundlegende Merkmal der Argumentationsfähigkeit der Menschen. Um diese pragmatischen Auswirkungen der Sprache hervorzuheben, versucht der betreffende Artikel, die Argumentationsfehler zu analysieren, die bei der Argumentationskonstruktion der Studenten der Instituto Ivoti auftreten. Während zehn Wochen wurden Texte verschiedener Genres und Themen vorgestellt. Jeder Text hatte eine Leitfrage, die durch die Praxis der "Letramento argumentativo" analysiert und diskutiert wurde. Trotz des Fortschreitens und der Verbesserung der Argumente, die in diesen Augenblicken der Reflexion vorgebracht werden, können einige Argumentationsfehler erwähnt werden, da sie in engem Zusammenhang mit den kulturellen und sprachlichen Problemen der Redner stehen. Die ständige Präsenz des Verbs "finden" mit der Bedeutung des Glaubens machte sich in den Aussagen bemerkbar, obwohl die Sprecher entsprechende Synonyme kennen. Redundanz und Mehrdeutigkeit durchdrangen die argumentativen Kompetenzen, da wir Schwierigkeiten hatten, die Positionen anderer Mitglieder zu verstehen.

Schlüsselwörter: Argumentation. Sprache. Bedeutung.

1 INTRODUÇÃO

A oralidade costuma não estar incorporada no ambiente escolar, mesmo considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) priorizam a argumentação e a participação ativa dos docentes. Apesar da existência de inúmeros gêneros discursivos que envolvem práticas orais, eles continuam sendo abordados como informais e menos importantes que os gêneros escritos.

No que diz respeito à argumentação, também a prática que envolve o trabalho com um mesmo gênero argumentativo no contexto escolar tem reduzido as possibilidades de exercício da cidadania, visto que a argumentação remete ao repertório cultural, histórico e ético do locutor, bem como considera a pluralidade de gêneros existentes e as respectivas situações comunicativas.

Diante disso, ao pensar em um trabalho que contribua com a inserção dessas questões em sala de aula, realizamos uma prática de letramento argumentativo nas aulas de Laboratório de Ensino de

Língua Portuguesa durante onze semanas, visando a uma reflexão sobre a importância da argumentação no ambiente escolar, como habilidade que precisa ser desenvolvida com os discentes. Devido a isso, a Base Nacional Comum Curricular elenca como sétima competência geral:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p 21).

Essa competência abrange habilidades específicas voltadas à capacidade linguística e comunicativa, bem como de síntese e organização dos conhecimentos e reflexões. Consoante Magalhães (2014), a melhor tradução que entregamos ao outro acontece através da linguagem. Assim sendo, o artigo em questão analisa e discute as falhas de argumentação que causam divergências entre a mensagem que o locutor quis emitir e a mensagem que foi recebida pelos ouvintes. A argumentação é essencial no ambiente escolar e depende de distintos fatores que devem ser trabalhados e aprimorados.

2 FALHAS RECORRENTES NO PROCESSO ARGUMENTATIVO

Ao nos comunicarmos, tendemos a cometer alguns erros ao estruturarmos nosso argumento. Muitas vezes, esse processo é inconsciente e pode estar associado, inclusive, a fatores sociais e culturais.

2.1 Pronome “nós” como plural de modestia

A utilização do pronome “nós” em detrimento ao da primeira pessoa do singular, remete aos antigos reis de Portugal, que buscavam aproximação da população, através da escolha dos elementos discursivos. Esse aspecto linguístico se faz presente no discurso de alguns escritores, oradores e políticos, cujo intuito é evitar marcas de individualismo, bem como induzir os ouvintes, para que compartilhem das ideias por eles proferidas.

Ao nos opormos a um argumento, realizamos inconscientemente a escolha do pronome “nós” e não “eu” ou “vocês”, pois, ao nos incluirmos no grupo que está recebendo a mensagem, temos a generalização do nosso posicionamento e maior aceitação dos demais. Ademais, podem-se elencar aspectos culturais e sociais da população brasileira, uma vez que a imparcialidade e amplitude do nosso argumento não infere em conflitos ou discussões.

2.2 Verbo “achar” e sinônimos

Dentre os elementos comunicativos que permitem um afastamento parcial do locutor do seu próprio argumento, encontra-se o verbo achar. Ao dizer “eu acho”, informo aos meus ouvintes que compreendo e considero o pensamento contrário, apesar de possuir uma opinião distinta.

Dessa forma, aqueles que não concordam com o que está sendo exposto não se sentem confrontados. Todavia, o emprego do verbo em questão também apresenta a característica de diminuir a seriedade e qualidade em nível linguístico do argumento que está sendo construído.

2.3 Problemas de coesão

A qualidade do argumento depende de uma série de fatores que devem ser combinados, para que haja coesão e coerência ao que será exposto.

2.3.1 Ambiguidades

A duplicidade de sentidos que algumas palavras podem apresentar, quando não empregadas corretamente e contextualizadas, podem diminuir a qualidade do argumento apresentado. Palavras como: democracia, equidade e igualdade, justiça e discriminação geraram conflitos, uma vez que os participantes as utilizavam sem ter o real conhecimento do significado. Houve, muitas vezes, uma preocupação maior com as expressões em detrimento das ideias e análise crítica.

2.3.2 Afirmações genéricas

Na elaboração de um argumento é necessário que o locutor use o raciocínio, a razão e a lógica para estabelecer correlações entre as partes do argumento, apontando as causas e os efeitos das afirmações que produz. Esse recurso argumentativo justifica e reforça teses criadas acerca de um determinado assunto, uma vez que citações de outros textos, exemplos e inclusive vivências pessoais garantem o embasamento necessário para demonstrar a veracidade do que está sendo discutido.

O argumento de autoridade apresenta essas características, mas poucas vezes os locutores apresentam conhecimentos suficientes para estabelecer uma relação com outros textos ou autores, constituindo um argumento genérico e inconsistente.

2.3.3 Uso impróprio de termos

Na língua portuguesa existem palavras com uma extensão de significados muito ampla. Não sendo palavras de sentido especializado, ocorrem nos mais variados contextos, cobrindo noções díspares e até contraditórias. Caso uma palavra seja indevidamente empregada, essa pode vir a prejudicar o esquema de argumentação, pois refutará o próprio argumento.

Dentre as palavras pertencentes a esse tipo de repertório: liberdade, justiça, igualdade, alienação, idealismo, democracia, etc., convém ressaltar que pessoas das mais divergentes ideologias acabam utilizando-as, sem conhecer uma definição e o sentido exato delas. Essas palavras são constantemente utilizadas para apoiar afirmações com argumentos de cunho moralizante, repetindo, sem elaboração própria e sem critério, expressões do senso comum destituídas de qualquer consistência.

Muitas vezes um bom princípio acaba sendo desvalorizado pela falta de vocábulos adequados e moralmente aceitos. Ou seja, pensar por fórmulas prontas deveria denunciar a falta de espírito crítico e de competência para elaborar um raciocínio próprio, porém a generalização e uso de termos carregados de um sentido positivo são mais bem aceitos pelos integrantes de um letramento argumentativo.

2.3.4 Redundância

A redundância consiste na repetição de ideias que acabam empobrecendo o discurso e a elaboração de um argumento. Esse vício de linguagem remete à falta de atenção durante o processo comunicativo, bem como à falta de empatia e conhecimento de determinados vocábulos empregados.

Durante os letramentos argumentativos, houve uma progressão em relação

à diminuição de redundâncias, pois, apesar dos participantes possuírem a mesma percepção, buscavam aprofundar o assunto através do uso de exemplos, não apenas retomando o que já havia sido dito.

2.4 Organização do discurso

Diferentes gêneros textuais escritos foram inicialmente utilizados no letramento argumentativo, como método introdutório de cada conversa coletiva em classe. Para que a progressão necessária pudesse ser estabelecida, ou seja, o diálogo, cada participante construiu seu argumento através de competências linguísticas como: realizar uma representação do contexto social, estruturar coerentemente o argumento e escolher unidades linguísticas apropriadas. Consoante Brasil (2017, p.8) uma competência é definida como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

2.4.1 Representação do contexto social

Dentre as quatro áreas de Línguas descritas na Base Nacional Comum Curricular, há uma especificação a respeito da Língua Portuguesa, sendo o objetivo norteador

[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (BRASIL, 2017, p.63)

Assim sendo, para a eficácia de um diálogo argumentativo é necessário reconstruir a questão e o assunto que desencadearam o debate, bem como expor ideias em situações próximas da vida cotidiana, para que uma situação polêmica possa ser analisada e averiguada sob diferentes perspectivas, sem antecipar respostas ou determinar verdades absolutas.

2.4.2 Estruturação discursiva do texto

O letramento argumentativo depende da capacidade de estruturação do discurso, pois é preciso que os integrantes produzam uma conclusão coerente com os argumentos precedentes, hierarquizando uma sequência de argumentos em função de uma situação. Além disso, foi necessário delimitar muitas vezes o objeto da discussão, pois outros assuntos passavam a ser discutidos. Foi possível denotar que esses desvios da linha condutora do discurso aconteceram nos primeiros momentos de debates. Com o decorrer da prática, os contra-argumentos foram mais bem aceitos pelo grupo, pois os argumentos eram articulados entre si e cada indivíduo selecionava corretamente as estratégias argumentativas. Trata-se, portanto, de um processo que deve ser trabalhado e aprimorado com os estudantes.

2.4.3 Escolha de unidades linguísticas

A consistência de um argumento está fortemente vinculada ao reconhecimento de expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra. Devido a isso, é de grande relevância distinguir organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão, utilizar verbos de opinião, introduzir uma experiência pessoal, utilizar organizadores argumentativos marcando refutação, concessão e oposição e identificar o papel argumentativo de certos conectores.

Entretanto, no discurso esses organizadores costumam não ser utilizados com tanta frequência, o que causa muitas vezes uma má compreensão do que o outro quis dizer. Algumas vezes, nós nos opomos apesar da ideia central ser a mesma. Ou seja, não se trata apenas de empatia, mas sim do uso inadequado de elementos que facilitam o discurso.

3 A ESCOLA COMO LUGAR DE COMUNICAÇÃO

A prática da oralidade faz parte do cotidiano dos alunos, todavia o emprego dessa modalidade como forma de análise, avaliação ou aprendizado não se constitui como prática regular, devido a todos os estigmas que a oralidade, como modalidade do uso da língua, carrega, tendo em vista que esse modo de produção textual se coloca, muitas vezes, equivocadamente, conforme Marcuschi (2004, p.28), em uma relação dicotômica, com a modalidade escrita, atribuindo-se, assim, à fala “lugar do erro e dos caos”.

Por isso, promover essa atividade, por intermédio dos mais variados gêneros orais, proporciona um ambiente mais próximo da realidade das situações comuns de interação e cria um espaço que favorece o conhecimento de um gênero oral, rompe com estigmas relacionados à fala, além da assimilação do conteúdo selecionado e da aprendizagem de mecanismos da fala.

Em seus estudos sobre oralidade e ensino, Costa-Hübes e Bueno (2015) encontram diversas incoerências nas propostas dos livros didáticos que, ao tentarem acompanhar os direcionamentos dos PCN sobre oralidade, não realizam um trabalho sistemático e continuam reproduzindo o mito da necessidade da linguagem-padrão. Por exemplo, em uma atividade com o gênero e-mail, em que a linguagem é naturalmente o oral, a linguagem-padrão continua sendo requisitada.

Essa ideia nos permite compreender a urgência de práticas que contemplem o uso da modalidade oral no contexto escolar. A partir dessas expectativas, é importante desmistificar as concepções enraizadas na tradição escolar, já que a finalidade do ensino de língua é a comunicação em suas variadas formas.

Isso não significa que o aluno irá aprender a fala na sala de aula, mas sim que deve utilizar consciente de que está empregando um gênero oral, assim como ocorre na escrita:

Nunca é demais lembrar que trabalhar a oralidade em sala não significa ensinar o aluno a falar, pois isso ele já sabe, e sabe bem. Trabalhar a oralidade também não é apenas abrir espaço para que o aluno ‘converse com o colega’ sobre um assunto qualquer (LIMA; BESERRA, 2012, p.66-67).

Diante dessa proposição, verificamos que a oralidade, apesar de já estar inserida, no cotidiano escolar, precisa ser também compreendida como objeto de ensino. Notamos, por meio de estudiosos da área, a importância de se trabalhar essa modalidade e também de refletir sobre as problemáticas que envolvem a sistematização da fala no contexto escolar. Assim, há necessidade de elencar e trabalhar os reais aspectos que levam a essa problemática e é evidente que isso ocorre devido a diversos fatores que vão desde a formação docente até a concepção de ensino de língua do próprio discente.

Dolz e Schneuwly (2004) explicam que, para que se coloque a comunicação oral como objeto de ensino, necessita-se explorar também as práticas comuns do cotidiano, além de levar o discente a compreender os aspectos envolvidos nessa interação. Diante disso, Dolz e Schneuwly (2004, p.147) mencionam que o papel da escola é possibilitar que os alunos ultrapassem “[...] as formas de produção oral cotidianas para confrontá-los com outras formas institucionais.” Em sua pesquisa, os autores defendem que comunicar-se

por meio da fala ou da escrita pode ser ensinado de modo sistemático por meio de sequências didáticas que exploram a diversidade dos gêneros. Esse modo já é evidenciado nos PCN que propõem a realização de atividades práticas orais.

4 METODOLOGIA

Para execução deste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, já que pretendemos elaborar, aplicar e analisar uma sequência de atividades no campo educacional, de modo a proporcionar uma reflexão sobre a prática argumentativa por meio da modalidade oral. A escolha desse tipo de investigação está relacionada à solução de problemas práticos por meio do envolvimento da pesquisadora na elaboração e aplicação de um projeto em sala de aula.

Durante onze semanas, os argumentos dos vinte e um participantes da disciplina de Laboratório de Língua Portuguesa do Instituto Ivoti foram analisados, através da prática do letramento argumentativo. Não foi realizado um levantamento quantitativo dos aspectos discutidos neste trabalho, pois a análise envolve exemplos coletados que não apresentam uma relação direta entre si.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma ampla, o ensino da língua continua sendo voltado a questões gramaticais, usufruindo pouco da oralidade dos alunos, suas interações e capacidades comunicativas. Eles são pouco instigados a formular argumentos, tampouco utilizam a língua como instrumento norteador de suas práticas coletivas.

O ensino da língua tem um papel humanizador e desempenha a conscientização e formação do indivíduo, que passa a ter mais compreensão das situações existenciais, do seu meio e do comporta-

mento em sociedade. Assim, a argumentação, por exemplo, ultrapassa as barreiras da fala e da escrita e atinge o meio da criatividade, da interpretação, do subtexto e da formação humana.

Por essas razões, julgamos fundamental que se integre a oralidade no ensino de língua materna para que seja desenvolvida essa prática, além de favorecer outras atividades da linguagem, entre elas, a crítica e a argumentação.

A prática do letramento argumentativo contribui para o aperfeiçoamento das competências necessárias para a elaboração de um argumento consistente e coeso, diminuindo gradualmente as falhas de argumentação recorrentes, como: redundância, ambiguidade, generalizações, uso inadequado de termos e vocábulos que diminuem a qualidade do discurso. O locutor deve perceber que o contexto comunicativo infere diretamente na forma de expressar-se, bem como deve saber lidar com oposições. – O diálogo contribui para a formação de cidadãos conscientes e reflexivos, processo dialógico diferente de debater e buscar uma verdade absoluta.

Pode-se perceber que houve uma progressão significativa dos envolvidos nessa pesquisa, uma vez que vocábulos mais apropriados passaram a ser empregados, mais participantes exprimiram sua opinião, termos como “acho” foram substituídos por sinônimos mais eficientes, opiniões contrárias foram realmente consideradas e refletidas.

Assim sendo, afirma-se que distintos gêneros orais devem ser trabalhados no ambiente escolar, pois refletem nas capacidades linguísticas e sociais dos docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BUENO, Luzia. (org.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Companhia das Letras, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LIMA, Ana Lima; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. *In*: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MAGALHÃES, Roberto. **A arte da oratória: técnicas para falar bem em público**. São Paulo: Idea Editora, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em: 17/03/2020

Aceito em: 02/05/2020

DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM PAIS COM TRANSTORNO DEPRESSIVO

LEARNING DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH PARENTS WITH DEPRESSIVE DISORDER

Ana Paula Hafemeister¹
Giovani Meinhardt²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar de forma sintética os estudos e pesquisas consumados em meu trabalho de conclusão de curso, produzido no ano de 2019 na graduação de Pedagogia. O Transtorno Depressivo atingiu diversas idades, gêneros, etnias, profissões e classes sociais. Na contemporaneidade estima-se que seja a doença que mais afasta as pessoas dos seus trabalhos. Vidas extremamente agitadas e atarefadas, com horário para sair de casa, porém sem hora para retornar, espaços desestruturados (família, relacionamento, trabalho, escola) são as possíveis causas. Diante dos avanços do transtorno, muitas famílias sofrem com a instabilidade que o acompanha, as crianças são as mais afetadas neste processo. Por falta de maturidade não compreendem o motivo do pranto inesperado do pai ou da mãe, o porquê a mãe não se alimenta nas refeições em família, ou porque o pai dorme tanto e não brinca mais com ela. O trabalho de conclusão teve o objetivo de elucidar o Transtorno Depressivo e a influência de pais com Transtorno Depressivo no processo de aprendizagem dos filhos.

Palavras-chave: Transtorno Depressivo. Criança. Aprendizagem.

Abstract: This article aims to present in a synthetic way the studies and researches accomplished in my final paper course, produced in 2019 during the Pedagogy undergraduate course. The Depressive Disorder has reached different ages, genders, ethnicities, professions, and social classes. Nowadays it is estimated that this disease is the most likely cause of taking people out of their workplace. Extremely hectic and busy lives, with time to leave home, but no time to return, unstructured spaces (family, relationship, work, school) are the possible causes. Facing the advances of the disorder, many families suffer from the instability that accompanies it, and children are the most affected in this process. Due to lack of maturity, they do not understand the reason for the father or mother's unexpected weeping, why the mother does not eat at family meals, or why the father sleeps so much and does not play with him/her anymore. The final paper aimed to elucidate the Depressive Disorder and the influence of parents with Depressive Disorder on their children's learning process.

Keywords: Depressive Disorder. Child. Learning.

¹ Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ivoti.

E-mail: ana.hafemeister@institutoivoti.com.br

² Doutorando em Filosofia, professor do Instituto Superior de Educação Ivoti.

E-mail: giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno Depressivo tornou-se a “doença do século XXI”, atingindo a todos sem distinção alguma. Especialistas e estudiosos da área da psique humana estimam que até 2030 seja a doença que mais afaste as pessoas de seus trabalhos.

As pessoas estão adoecendo mentalmente com doze anos, aos vinte e cinco anos deixam de ser protagonistas de sua própria vida, e aos cinquenta anos cometem suicídio, uma vez que não buscam ajuda para compreender o que acontecia. A vergonha é o motivo mais comum para que as pessoas não procurem ajuda, visto que o conceito da doença para muitos é a loucura, ou seja, quem a tem é considerado louco.

Mediante os avanços pelos quais a sociedade vem sido acometida, muitas pessoas buscam incessantemente acompanhar as evoluções. Desta forma renunciam aos cuidados com o físico e com a psique, tornando-se pessoas doentes e exaustas, possibilitando que o transtorno se manifeste.

Nossas escolas têm recebido famílias desestruturadas e adoecidas. Deste modo as crianças pertencentes a estas demonstram peculiaridades quanto ao seu processo de desenvolvimento, principalmente no emocional e da aprendizagem. Os adultos destas famílias, tradicionalmente pai e mãe, apresentam depressão ou quadro depressivo, agindo de forma desanimada e depreciativa, o que tem refletido diretamente nos filhos.

As manifestações desses “reflexos” possuem diversas origens, entretanto por passar a maior parte do dia na escola é neste ambiente que tais mudanças são perceptíveis. Agressividade, desorganização, desatenção, baixa autoestima, apatia, insegurança, entre muitos outros manifestos começam a surgir apa-

rentemente sem motivo aos olhos dos professores e colegas.

Em meio aos comportamentos atípicos, relatos de situações familiares começam a surgir. Junto a eles o processo do desenvolvimento de aprendizagem sofre alterações que prejudicam seu desempenho escolar, chamando assim a atenção dos professores. Tarefas de casa não realizadas, material solicitado não vem, bilhetes não assinados, dentre outros ocorridos.

Relatos como: “*Prof, minha mãe não leu o bilhete porque ela dorme muito*”, ou “*Vi meu papai chorando ontem de novo*” tornam-se comuns quando o transtorno está presente na família e na vida daquela criança. Quando a presença destes pais é solicitada na escola, muitos omitem a real situação pela qual estão passando, no entanto não sabem ou fingem não saber que a sua situação tem influência sobre seu filho.

Muitos pais preferem a negação, alguns expõem sua condição, entretanto negam que ela tenha interferência em alguma área do desenvolvimento da vida dos filhos, uma vez que a doença é sua e não dele.

A escola tem um papel social muito importante, visto que tem o poder de mobilizar a comunidade com campanhas educativas e de conscientização, visando ao bem-estar e à saúde mental.

Contudo, mediante as realidades presentes nas comunidades escolares em que estive inserida, surgiu o questionamento: como se dá o processo de desenvolvimento da aprendizagem de crianças com pais com transtorno depressivo? Deste modo, partindo do questionamento cobertos de inquietudes e suposições, fez-se necessário repensar a compreensão da influência dos pais com o transtorno na aprendizagem dos filhos.

2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO TRANSTORNO DEPRESSIVO

A depressão é uma psicopatologia que atinge todas as idades, gêneros, etnias e profissões. Classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um distúrbio afetivo que prejudica a psique humana e, não havendo um tratamento correto, leva o indivíduo à morte (BRASIL, 2019).

Entre as causas da depressão estão as rotinas de vida agitadas e atarefadas, com horários para cumprir no trabalho, escola ou faculdade. A rotina de vida da sociedade moderna é regida por números, tempos, valores, ou seja, baseada em prazos e resultados. Há pouca preocupação com o bem-estar, saúde, qualidade de vida, visto que toda sua atenção fixa-se em cumprir jornadas estressantes e exaustivas, buscando oportunidades para obter condições melhores de vida. Izquierdo (2002, p.93) afirma que,

A depressão é inimiga declarada da qualidade de vida. Não estamos nos referindo aqui à simples tristeza, senão a um quadro patológico em que a tristeza extrema é só um sintoma, acompanhado de vários outros que prejudicam intensamente o ânimo e a capacidade de ação e reação dos sujeitos.

Outra possível causa é uma vida estagnada, permeada por incertezas nos diversos fatores do cotidiano, assim como espaços desestruturados, como exemplo: família, relacionamento amoroso, trabalho, faculdade, escola. Em uma vida estagnada, o indivíduo apresenta-se passivo e apático, agindo com indiferença em situações que necessitam de sua opinião ou decisão e em muitos destes casos a falta de posicionamento pode alterar fatores da sua própria vida. Conforme Izquierdo (2002, p.93)

[...] Consiste num abatimento, numa sensação de perda, de falta generalizada de energia, num estado de

ânimo penoso, muitas vezes acompanhado do pranto. Dá pouca vontade de levantar da cama, de sair de casa ou de encarar qualquer tarefa. Nossos pensamentos são negativos; temos a tendência a lembrar males, principalmente aquele ou aqueles que desencadearam a tristeza.

Tornar-se suscetível a tudo e todos é oportuno, porém angustiante e penoso. Nos espaços desestruturados, o indivíduo torna-se prisioneiro, sentindo que precisa do local, das pessoas, entende-se como dependente, não existindo possibilidade de estar bem sem estes ambientes ou pessoas. Nestes casos, os espaços desestruturados podem ser compreendidos como, por exemplo, relacionamentos abusivos, perda de algum bem, afastamento por parte de amigos, familiares ou falecimento de alguém benquisto.

A depressão normalmente origina-se de uma perda ou de algum acontecimento em que a pessoa passa por uma desestabilidade, ou seja, ela é tirada de sua zona de conforto, seja ela financeira (empresa, emprego, valores financeiros), amorosa (parceiro (a)), familiar (morte ou mudança de longa distância), caso de doença (familiar ou própria) entre outros, visto que cada indivíduo tem uma compreensão da situação problema na qual se encontra. Para Izquierdo (2002, p.101)

Há várias incidências da vida que podem se constituir em fatores agravantes. Trata-se de todas aquelas que habitualmente causam tristeza ou desespero: a morte ou a doença grave de um ser querido, a perda do emprego, as doenças crônicas ou dolorosas, um desastre econômico, um incêndio, o divórcio.

Em muitos casos a depressão é confundida com tristeza, porém esse sentimento é apenas um dos sintomas presentes no transtorno. Para Izquierdo (2002, p.94) “Um dos sintomas é a tristeza, sem dúvida; mas num grau maior, mais severo, mais desesperante, e

acompanhado de várias outras alterações psíquicas e orgânicas”.

A depressão é um transtorno psiquiátrico, um adoecimento mental, e pode haver consequências físicas como, por exemplo: bulimia, flagelar-se, mutilar-se. Este transtorno não é levado a sério por grande parte da população, em razão de que muitos ainda o encaram como uma tristeza passageira, ou até mesmo como uma simples carência afetiva com intuito de chamar a atenção dos demais.

Muitas pessoas não possuem coragem ou não sabem onde buscar ajuda profissional. A falta de orientação e conhecimento por vezes torna-se letal. Alguns indivíduos cometem suicídio por não encontrarem um meio de resolver o que estão passando; outros, por preocupação com julgamentos alheios, automeDICAM-se, já que há um desejo de “cura”, junto ao “medo” de ser julgado, que por vezes atrapalha todo o processo de tratamento.

Mesmo com a evolução pela qual nosso mundo está passando e se tratando de doenças da psique humana, muitos têm vergonha de buscar um profissional da área (psicólogo, psiquiatra), tornando assim a doença cada vez mais grave. Afirma Izquierdo (2002, p.99)

[...] se tratando de uma doença com tanta gravidade, com consequências potencialmente fatais, é fundamental compreender que devemos recorrer a um especialista, um psiquiatra ou um psicólogo vinculado a uma clínica psiquiátrica, não a um clínico geral ou a um farmacêutico.

O Neurocientista Izquierdo desaprova a busca por um farmacêutico, visto que ele não possui formação para diagnosticar um indivíduo não pode indicar um tratamento. O autor está correto ao afirmar que muitas pessoas não dão continuidade ao tratamento do transtorno e não compreendem que para cada doença existe um profissional adequado que indica tratamentos medicamentosos ou

alternativos. O Clínico Geral avalia a situação do paciente e o encaminha para o profissional da área, dado que seu papel tem grande importância devido ao seu conhecimento universal.

2.1 Características diagnósticas

O DSM-5 é um manual diagnóstico e estatístico elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como diagnosticar transtornos mentais. Profissionalmente é usado por psicólogos, médicos e terapeutas ocupacionais em seu diagnóstico. De acordo com o DSM-5, os sintomas para o diagnóstico deste transtorno são:

- (1) Humor deprimido, (2) Perda de interesse ou prazer, (3) Perda ou ganho significativo de peso, (4) Insônia ou hipersonia, (5) Agitação ou retardo psicomotor, (6) Fadiga ou perda de energia, (7) Sentimento de inutilidade ou culpa excessiva ou inapropriada (que podem ser delirantes), (8) Capacidade diminuída para pensar ou se concentrar, ou indecisão, e (9) Pensamentos recorrentes de morte (APA, 2014, p.161).

Conforme o DSM-5, os sintomas dos critérios diagnósticos para depressão devem estar presentes quase todos os dias para serem considerados, com exceção dos critérios (2), Perda de interesse, e (9), Pensamentos recorrentes de morte. O critério (1) Humor deprimido deve estar presente na maior parte do tempo, além de se manifestar todos os dias. Entretanto, o sintoma (4), Insônia ou hipersonia, frequentemente é a principal queixa apresentada, que induz à falha em detectar sintomas depressivos associados, resultando em subdiagnóstico (APA, 2014, p.162).

O subdiagnóstico citado pelo DSM-5 corresponde ao fato de que o transtorno não foi suficientemente explicado, identificado, ou seja, houve uma avaliação aproximada, o que pode impli-

car no tratamento. Outro aspecto ressaltado no manual é a frequência da presença dos sintomas, visto que devem estar presentes diariamente para serem indicados no diagnóstico.

A psicologia possui um papel importante no que diz respeito à identificação e distinção dos sintomas, visto que para muitos a tristeza, por mais recorrente que seja, com o tempo ela irá passar. Entretanto, a tristeza pode se manifestar de outras maneiras. Deste modo, em uma conversa com o psicólogo várias manifestações de tristeza podem ser identificadas. Conforme o manual DSM-5 (APA, 2014, p.162)

Podendo ser negada inicialmente, a tristeza pode ser revelada por meio de entrevistas ou percebida pela expressão facial e pelas atitudes. Alguns indivíduos focam em queixas somáticas, deste modo o clínico deve determinar se esta queixa de sofrimento é associada a sintomas depressivos específicos.

A fadiga e a perturbação do sono mostram-se presentes em grande parte dos casos, no entanto, as perturbações psicomotoras são menos comuns. Entretanto, o Manual Diagnóstico DSM-5 afirma que a fadiga e a perturbação do sono são indicativas de gravidade, ou seja, a depressão pode estar em um nível mais severo, assim como a presença da culpa delirante, e ambas podem levar a uma fatalidade (APA, 2014, p.162). Pessoas que possuem profissões de risco e que têm depressão aumentam as chances de possíveis fatalidades, como exemplo se podem citar motorista, eletricista, médico, entre outros. As consequências de seus atos profissionais envolvem de forma direta e constantemente outros indivíduos.

Segundo o Manual Diagnóstico DSM-5, a principal característica de um episódio depressivo maior são os critérios

(1) Humor deprimido ou (2) Perda de interesse ou prazer, que ocorrem por um período de duas semanas ou mais. Crianças e adolescentes podem mostrar-se com um humor irritado e em alguns casos mostra-se tristeza. O sujeito deve apresentar pelo menos quatro critérios (sintomas) a mais, retirados de uma listagem, que inclui o critério (3) Perda ou ganho significativo de peso, critério (4) Insônia ou hipersonia, critério (5) Agitação ou retardo psicomotor, critério (6) Fadiga ou perda de energia, critério (7) Sentimento de inutilidade ou culpa excessiva ou inapropriada, critério (8) Capacidade diminuída para pensar ou se concentrar, e critério (9) Pensamentos recorrentes de morte (APA, 2014, p.162).

O critério (1) Humor Deprimido refere-se àquela pessoa que não apresenta satisfação em fazer atividades ou estar em locais dos quais gostava, demonstrando-se triste e cabisbaixo. O critério (2), Perda de interesse ou prazer, faz com que a pessoa não realize mais as atividades que costumava realizar com prazer e entusiasmo. O critério (3), Perda ou ganho significativo de peso, é considerável, dado o fato de que pode acarretar outras doenças como diabetes, hipertensão, anemia, entre outras associadas à alimentação e nutrição.

A insônia ou hipersonia, critério (4), pode ocasionar o critério (5), Agitação ou retardo psicomotor, visto que noites sem dormir podem causar cansaço e irritação. Desta forma os indivíduos buscam estimulantes devido ao retardo psicomotor e o transforma em agitação. Os estimulantes usados são derivados da cafeína ou de taurina, até mesmo de ambos e dentre eles estão: cápsulas de cafeína, energéticos líquidos e em gel, arrebite e medicamentos controlados.

A hipersonia pode ser proveniente do cansaço emocional ou como um modo de “fuga” dos problemas e situações difíceis as quais enfrenta o indivíduo depressivo. Fadiga ou perda de energia

refere-se ao critério (6) e está ligado aos critérios (4) e (5), em razão de que a insônia e a agitação ocasionam fadiga e falta de energia, tanto do corpo quanto da mente. Conforme Ludermir e Lewis (2001 apud CUNHA; BASTOS; DUCA, 2012, p.347)

[...] Pessoas que sofrem de depressão experimentam sintomas como sentimentos de tristeza profunda, falta de confiança, visões sobre si e sobre os outros, negativas e, em longo prazo, perda de interesse em atividades, distúrbios de sono e apetite, acompanhados de dores de cabeça e fadiga.

Deste modo, é necessário afirmar que, noites mal dormidas, a ação de não dormir ou dormir em excesso, podem levar um indivíduo a não exercer as tarefas que normalmente exercia. Para tanto, a hipersonia ou a insônia são critérios de grande impacto quando somados aos demais sintomas do transtorno depressivo, visto que agravam outros critérios como, por exemplo, o critério (2), Perda de interesse ou prazer, e o critério (3), Perda ou ganho significativo de peso.

3 DEPRESSÃO INFANTIL

O transtorno depressivo na infância ainda é considerado algo pouco provável, visto que é compreendido como uma “patologia adulta”. Na contemporaneidade a depressão na criança tem sido objeto de múltiplas pesquisas devido ao número de casos e a frequência em que eles vêm se apresentando.

A depressão infantil é mais comum do que se imagina, no entanto, seu diagnóstico é dessemelhante ao caso de um adulto devido a sua sintomatologia. Entretanto, os prejuízos causados podem seguir com o indivíduo até a vida adulta, deste modo para Caminha, Caminha e Dutra (2017, p.231) “A depressão infantil produz prejuízos significativos para a vida da criança e do adolescente, o que im-

possibilita um desenvolvimento adequado nos sujeitos que são afetados por ela.”

O desempenho escolar decai, a criança começa a ter problemas de aprendizagem, uma vez que seu desenvolvimento cognitivo é afetado pelos sintomas do transtorno. Consequentemente sua estima baixa, atrapalhando suas relações sociais, faz a criança se afastar dos meios nos quais está inserida desde o seu nascimento. Em algumas situações, são agressivas quando os demais não atendem aos seus pedidos, fazendo uso de expressões verbais fortes ou até mesmo físicas para demonstrar insatisfação.

Podem ocorrer casos de distúrbios alimentares, ou seja, sua alimentação acontece de forma exagerada, ou a criança nega a se alimentar. Estes traços são perceptíveis, visto que ocorrem de forma gradual, porém é nítida a passagem de um extremo ao outro. A má nutrição interfere em vários aspectos do desenvolvimento infantil, afetando a parte física e cognitiva da criança. De acordo com Caminha, Caminha e Dutra (2017, p.232) “O prejuízo funcional, que vai progressivamente dificultando a socialização, o desempenho escolar e outras atividades da criança, é a melhor forma para distinguir entre uma depressão clínica de uma flutuação do humor típica da fase da infância e da adolescência.”

O período da adolescência é permeado por hormônios que desestabilizam o adolescente, suas emoções encontram-se à flor da pele. Desta forma as relações sociais passam a diminuir, ou seja, o jovem passa a se isolar e de forma seletiva escolhe seu círculo social, limitando-o a pessoas com as quais se sente bem e por vezes os pais não estão incluídos nesta escolha.

Quando se é criança o isolamento social não é comum, dado que esta fase da vida é repleta de medos e inseguranças. Assim ela busca o adulto referência

com frequência, para resolver as questões que a aflige. Na infância os sintomas depressivos estão mais explícitos que no período da adolescência, entretanto o fato de existirem alguns, não significa que a criança tenha depressão.

Faz-se necessário um acompanhamento, visto que um diagnóstico precoce é prejudicial para o desenvolvimento, entretanto a persistência dos sintomas e certa negligência também o prejudicam. Caminha, Caminha e Dutra (2017, p. 232) afirmam que,

Os transtornos depressivos na infância e na adolescência são caracterizados por uma persistente e generalizada sensação de tristeza, falta de motivação tédio ou irritabilidade que causam um prejuízo funcional na vida da criança, e uma relativa falta de respostas positivas a atividades prazerosas, interações sociais e atenção vinda de outras pessoas

Nestas situações atividades e tarefas de rotina tornam-se um martírio para a criança. Como exemplo, o simples fato de ir à escola não lhe traz mais interesse ou satisfação, passear no parque, brincar e interagir com os amigos se torna torturante, já que o desejo de estar no seu quarto sozinho é mais confortável.

Tais situações são habituais para esses sujeitos, já que nesta fase da vida as preocupações e ocupações quase não existem. Em sua lista de atribuições a ordem é estudar (ir à escola), manter o quarto organizado e os mais atarefados têm alguma incumbência em casa, como varrer ou lavar a louça, tarefas simples sem risco ou punição. Qualquer atividade que lhe tome tempo ou exija do seu físico e do seu cognitivo se torna banal ou tediosa.

Seu período de concentração e interesse diminui e é possível notar que o tempo que dedica para brincadeiras, jogos ou até mesmo para uma conversa rotineira não é mais o mesmo, tem pouca duração, faz-se somente o possí-

vel/necessário, da forma que lhes é confortável no momento. Para tanto, de acordo com Birmaheret al. (1996 apud CAMINHA; CAMINHA; DUTRA, 2017, p. 232)

Na psicoeducação para pais ou crianças, é de bastante ajuda descrever os sintomas do transtorno depressivo maior como um “céu completamente cinzento”, e o transtorno depressivo persistente como um “céu parcialmente encoberto”, diferenciando assim ambos quadros.

Para os psicólogos, o pré-diagnóstico é muito importante, uma vez que a criança pode apresentar sintomas do transtorno depressivo maior, e não tê-lo, porém o processo até o diagnóstico de fato torna-se complicado. É necessário avaliar cada sintoma, sua frequência, sua constância e em que momentos ocorre. Desta forma o autor, por entender que é um processo difícil e doloroso, caracteriza como “céu completamente cinzento”, devido a sua complexidade.

Após o diagnóstico a caracterização muda para “céu parcialmente encoberto”, uma vez que o processo mais extenso e complexo já está pontuado. Desta forma é possível iniciar o tratamento adequado para aquele indivíduo, ou seja, uma parte do “problema” já está sanada, agora os meios e caminhos usados para a possível cura se dá pelo processo/passos anteriores.

O envolvimento da família é de extrema importância, principalmente nos casos de depressão infantil. Em alguns casos a criança sente-se abandonada pelos pais, julga que não é amada, ou desejada e que sua existência atrapalha. Desta forma a psicoeducação busca aproximar a família, mostrando que com o apoio e a dedicação de todos o tratamento é possível e se torna mais eficaz.

A psicoeducação é uma terapia cognitivo-comportamental que normalmente consiste em pequenas atividades e tarefas desenvolvidas pelo profissional

da psicologia, para auxiliar a criança e a família no tratamento do transtorno depressivo. Através dos sintomas e comportamento detectados, o psicólogo busca possibilidades para tratar e intervir as atitudes advindas do transtorno como, por exemplo: rotinas, jogos, brincadeiras, entre outras.

4 DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INFANTIL

A aprendizagem infantil possui diversas vertentes teóricas que têm por objetivo explicar de que forma se dá o processo da aprendizagem de crianças. Nesta perspectiva existe uma lista considerável de teóricos renomados, cada um com seu estudo sobre este processo, entretanto muitos deles compreendem o desenvolvimento como algo que ocorre gradativamente, passando por fases de acordo com a faixa etária, sob influência do ambiente e do grupo social que o compõe.

As crianças estão propensas a aprender em todos os momentos, ou seja, por diversos meios. Sendo assim, podemos citar meios de comunicação, relações, ambientes, por sentidos, etc. Segundo Bee e Boyd (2011, p.264)

As crianças também aprendem da televisão, de seus pares, de seus professores e de seus irmãos e irmãs. Um menino que cresce em um ambiente onde observa companheiros e meninos mais velhos reunidos nas esquinas, furtando de lojas ou vendendo drogas aprenderá esses comportamentos.

Deste modo compreendemos que a aprendizagem é um processo contínuo que transcorre por toda vida do indivíduo, entretanto sua inserção ocorre adjunta ao processo cognitivo. Devemos compreender também que, junto aos processos de aprendizagem e cognição, novos saberes são criados a partir dos adquiridos no presente momento, ou seja, como exem-

plo pode ser citado uma criança que aprendeu a caminhar e na mesma semana descobre que pode correr, assim de uma aprendizagem ela consegue gerar outra.

5 PESQUISA

A pesquisa iniciou devido à inquietação de analisar e compreender como se dá o desenvolvimento do processo da aprendizagem de crianças com pais com Transtorno Depressivo, ou seja, quais os fatores presentes, sua origem e seus resultados. O Transtorno Depressivo está presente na parentalidade. Por isso buscou-se entender como e por que ocorrem as influências.

A sondagem foi realizada com pais que possuem o transtorno depressivo e com professores do ensino fundamental que atenderam ou ainda atendem crianças cujos pais possuem esta condição. Para dar veracidade à pesquisa, fez-se o uso de embasamento teórico, a partir de pesquisas bibliográficas para fundamentar a investigação.

Destarte, Antonio Carlos Gil (2002, p. 44)

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituída principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho dessa natureza, a pesquisa, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Foram selecionadas pesquisas bibliográficas diferentes e materiais de diversos autores, contendo múltiplas abor-

dagens sobre a temática em questão, com o objetivo de ampliar os conhecimentos e percepções sobre o tema pesquisado.

5.1 Participantes

O procedimento de coleta de dados ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2019, sendo os sujeitos da pesquisa pais com transtorno depressivo e professores que atendem ou atenderam crianças com pais nesta condição. Ao todo, quatro pais e quatro professores do ensino fundamental participaram da pesquisa.

A identidade dos participantes ficou sob sigilo, havendo liberdade de participação na pesquisa. Os entrevistados também podiam requerer qualquer esclarecimento antes ou durante a aplicação da pesquisa, visto que antes de participar todos leram o termo de consentimento fornecido pela pesquisadora.

5.2 Instrumento e procedimento

O principal instrumento de pesquisa foram questionários elaborados e aplicados a partir dos objetivos estabelecidos decorren-

tes do problema de investigação. Segundo Oliveira (2002, p.89), “o questionário é um instrumento de apoio para a coleta de dados, o mesmo (sic) foi utilizado como

meio para obtenção de informações para a análise do problema desta pesquisa”. Ele afirma que os questionários são a espinha dorsal da coleta de dados, visto que abrangem todas as informações coletadas.

Os questionários auxiliaram na coleta de dados e são compostos por 10 questionamentos para pais e 6 para os professores. Eles possuíam questionamentos dissertativos de caráter pessoal, por meio de entrevista presencial ou por meio eletrônico (e-mail). As figuras a seguir mostram a estrutura e as perguntas dos questionários utilizados.

Figura 1 - Questionário Pais

APÊNDICE A – Questionário Pais

QUESTIONÁRIO PAIS – Entrevistado nº

Sexo: _____ **Idade:** _____

- 1. Quantos filhos têm, e qual a idade?**
- 2. Seu filho apresenta ou apresentou dificuldades de aprendizagem na vida escolar?**
- 3. Você avalia que seu filho tem boa relação com as crianças da mesma idade?**
- 4. Quando você foi diagnosticado com o transtorno depressivo (estimativa)?**
- 5. Qual o tratamento e/ou atendimento que esta fazendo? Ex: Psicólogo, Psiquiatra.**
- 6. Faz uso de medicamentos? Quais?**
- 7. Há quanto tempo faz os tratamentos e/ou atendimentos?**
- 8. Você acredita que sua condição afeta a vida do (a) seu (a) filho (a)? Explique.**
- 9. Você acredita que há interferência na vida escolar, impactando no processo de aprendizagem? Explique.**
- 10. Em que período escolar ele (a) se encontra?**

Fonte: Elaborado pela autora

tros declaram que os filhos não possuem dificuldades.

Questão número 3

A terceira questão do questionário visa a compreender se a criança tem boa relação com as crianças da mesma idade. Dos quatro pais entrevistados somente um (entrevistado 1) relatou que a filha teve períodos agressivos com colegas da escola.

Questão número 4

A questão número 4 foi de cunho pessoal, destinada aos pais entrevistados, a qual questionava sobre o diagnóstico do transtorno depressivo, ou seja, quando ele ocorreu. Somente um dos pais entrevistados (entrevistado 1) teve seu diagnóstico logo após o ano 2000 (2003), os demais tiveram por meados de 2014, 2015 e 2016. Entretanto, todos seguem com o diagnóstico e tratamentos.

Questão número 5

A quinta questão referia-se aos tratamentos com profissionais da saúde mental (psiquiatra ou psicólogo), se os participantes fazem ou faziam acompanhamento com estes profissionais. Os entrevistados responderam à pergunta de forma direta. Apenas um não faz tratamento com estes profissionais (entrevistado 1), os demais fazem acompanhamento somente com psiquiatra, entretanto vale ressaltar que todos fizeram atendimentos com psicólogo durante algum período.

Questão número 6

A questão de número 6 solicitou aos entrevistados sobre o uso de medicação e a identificação deles. Dos quatro entrevistados somente um não faz tratamento medicamentoso (entrevistado 3), os demais participantes fazem uso de mais de um medicamento, entretanto não há coincidência quanto ao nome.

Questão número 7

A sétima pergunta do questionário visa a elucidar o tempo em que o pai ou mãe realiza os tratamentos e/ou atendimentos. Dos quatro entrevistados somente um (entrevistado 1) faz o tratamento há mais de vinte anos, os demais fazem em média há quatro anos.

Questão número 8

A questão 8 perguntava ao entrevistado se ele acreditava que sua condição afetou/afeta a vida do filho. Dos entrevistados, três afirmaram que os filhos foram afetados emocionalmente, entretanto um (entrevistado 4) não respondeu à questão de forma clara, deixando-a com uma resposta vaga.

Questão número 9

A questão de número 9 interroga os pais sobre a influência na vida escolar e no processo de aprendizagem. Dois entrevistados afirmaram observar interferência na vida escolar e na aprendizagem, tal é dada como de origem comportamental. Nesta questão houve duas respostas sim e duas não.

Questão número 10

A décima e última questão compreendia responder em qual período escolar encontra-se o filho. Dos quatro entrevistados todos relataram períodos escolares distintos, ou seja, início do ensino fundamental ao superior.

6.1.2 Comparação questionário dos professores

Esta subseção contém o comparativo das perguntas realizadas pela pesquisadora com os professores.

Questão número 1

A primeira questão interrogava os professores sobre o número de alunos cujos pais têm o transtorno depressivo ou os

sintomas que atenderam. Dos quatro entrevistados, apenas um (entrevistado 2) atendeu mais de dois casos. Isso pode ser justificado por seu tempo de atuação (18 anos).

Questão número 2

A questão número 2 solicitava que os entrevistados apontassem os sintomas apresentados pelos pais. Três entrevistados citaram sintomas como: descaso (relapsos), desânimo, baixo autoestima e desorganização. Somente um dos entrevistados (entrevistado 3) soube do transtorno da mãe de uma aluna através de seus relatos na escola.

Questão número 3

A questão 3 solicitou aos professores que respondessem sobre a alteração de comportamento dos alunos cujos pais apresentam o transtorno ou sintomas. Todos os entrevistados relataram alterações comportamentais e as mais citadas fazem referência a questões emocionais e de atenção em aula

Questão número 4

A quarta pergunta questiona o entrevistado sobre a interferência da situação dos pais na vida escolar e no processo de aprendizagem. Esta foi unânime, visto que todos afirmaram a interferência através de relatos específicos de situações diversas.

Questão número 5

A questão de número 5 solicitava aos professores entrevistados as dificuldades visíveis do aluno. Todas as respostas apontaram dificuldades diversas, entretanto a escrita e a leitura estiveram presentes nas quatro entrevistas.

Questão número 6

A sexta e última questão interrogou os professores sobre a importância dos atendimentos psicológicos e psiquiátricos

com os filhos dos pais com transtorno. Esta resposta foi unânime e enfática, visto que todos ressaltaram a necessidade de estas crianças terem este tipo de acompanhamento.

6.2 Análise geral

Ao concluir a pesquisa bibliográfica e de campo (questionários), foi necessário avaliar todos os pensamentos teóricos, citações e relatos para analisar de modo geral todos os aspectos e apontamentos feitos pelos entrevistados na exploração.

Aspectos referentes à escrita, fala e postura também foram analisados, uma vez que influenciaram nas respostas dos participantes. Outro aspecto a ser analisado foi o modo de resposta dos participantes que responderam via e-mail, visto que características referentes ao comportamento não poderiam ser analisadas.

Os pais que responderam ao questionário por e-mail não apresentaram muitos detalhes em suas respostas, respondendo com o máximo de cinco palavras em cada frase. Entretanto, os pais que responderam ao questionário de modo presencial em formato de entrevista, apresentaram-se mais descritivos em seus relatos.

Referente aos relatos dos professores que ocorreram de modo equivalente, os mesmos aspectos foram analisados. Assim sendo, os professores responderam de forma detalhada cada questionamento, dado que apresentaram situações e momentos para ilustrar alguns relatos.

6.2.1 Análise geral: entrevista com pais

As entrevistas com pais foram extremamente importantes para compreensão do tema, uma vez que em parte o objeto de pesquisa era a sua vivência com o transtorno e sua relação paternal

ou maternal, no que diz respeito à aprendizagem dos filhos.

Foi possível constatar que os pais que responderam por e-mail mostraram-se mais diretos, visto que não havia ninguém os questionando e aprofundando suas respostas. Por se tratar de um assunto um tanto quanto delicado e de cunho pessoal, estes pais se sentiram mais à vontade e seguros em responder neste formato, por vergonha ou constrangimento. Para Pinheiro (2005, p. 11)

A vergonha da qual falam esses pacientes que sofrem de depressão não está ligado à honra. No mundo contemporâneo, o lugar da honra vem se tornando cada vez mais exíguo. As práticas públicas no mundo inteiro parecem apontar para essa vertente. A única coisa pela qual se é julgado é pelo desempenho pessoal. Está em cena, como valor central, a noção de competência e na sua oposição a incompetência ou a insuficiência.

Outro aspecto a ressaltar foram as respostas que faziam referência às influências de sua condição sob seus filhos. É necessário constatar e fazer o apontamento de que os pais negaram influência no processo de aprendizagem, no entanto, de forma sutil descreveram interferência no âmbito emocional.

Referente às questões emocionais, Witter (2011 apud OLIVEIRA; BRAGA; PRADO, 2017) afirmam que é no

convívio familiar que a criança não só aprende a resolver os conflitos, como também a administrar as questões emocionais e os diferentes e diversos sentimentos das relações pessoais e interpessoais, e ainda a enfrentar as adversidades que a vida pode apresentar, pois essas redes de interações incluem fatores emocionais, sociais, afetivos e culturais.

Os pais que participaram por meio de entrevista responderam de forma mais ampla, dado o fato de que a pesquisado-

ra lhes fez questionamentos e os instigou para que aprofundassem mais suas respostas. Ao observar e comparar os quatro, é notável a diferença quanto aos assuntos e detalhes.

Estes pais relataram influências no processo de aprendizagem e emocional dos filhos, todavia descreviam um motivo para tal acontecimento. Deste modo, é possível compreender que estes pais têm consciência de que sua condição afetou o filho em algum aspecto do desenvolvimento.

A riqueza de detalhes e momentos mostraram-se presentes nas entrevistas presenciais, e o tema se tornou desconfortável e fez com que os pais recordassem diversas situações desagradáveis das crises do transtorno, demonstrando que o assunto “Transtorno Depressivo” ainda é algo difícil de ser falado.

6.2.2 *Análise geral: entrevista com professores*

As entrevistas realizadas com os professores que atendem ou atenderam crianças com pais com transtorno depressivo, ou sintomas dele, ocorreram no mesmo formato que a com os pais. Duas ocorreram via e-mail, e as outras restantes através de entrevista presencial.

Múltiplos aspectos podem ser ressaltados mediante estas entrevistas, uma vez que os entrevistados exemplificaram muitos de seus apontamentos. Alguns dos aspectos a serem ressaltado são a percepção e observação destes professores para com as crianças, filhos (a) de pais com transtorno depressivo, uma vez que relataram mudanças comportamentais que refletirão diretamente em seu processo de desenvolvimento emocional e da aprendizagem. Segundo Galvão (2000 apud CAMARGO, 2019)

Wallon também corrobora a necessidade de se compreender a relação entre professor, aluno e contexto em

sua totalidade. O professor precisa estar atento sobre as emoções manifestadas pelo aluno e também quais são suas próprias emoções nessa relação. Ele também chama a atenção sobre o poder que o professor tem de contagiar seus alunos com suas emoções (poder do contágio).

Os entrevistados demonstraram preocupação com as crianças e suas famílias, visto que em todos os relatos a questão da desmotivação mostrou-se presente, tanto por parte dos pais como pelos filhos. Junto a ela, a desorganização com materiais, tarefas e com a rotina. Entretanto, mencionaram a importância da participação da família nestes aspectos da aprendizagem, principalmente nos anos iniciais.

Fazendo referência ao papel da família na vida escolar, Oliveira, Braga e Prado (2017, p. 41)

Uma família atuante na vida escolar dos filhos pode contribuir significativamente com o aprendizado destes, através da participação nas atividades desenvolvidas e estímulos necessários para a execução das mesmas, por outro lado, se não participar e estimular as crianças, estas podem sentir-se desmotivadas e vulneráveis a apresentar dificuldades no seu desenvolvimento intelectual.

Faz-se necessário realizar a comunicação entre família e escola, uma vez que a criança externaliza, através de comportamentos atípicos, quando está passando por alguma situação difícil. Em muitos casos, é na escola que ela apresenta estas atitudes. Desta forma sempre que possível o professor deve ter um olhar atento para com seus alunos, tornando-se assim porta voz desta comunicação.

Entretanto, este contato deve ser em um momento agradável e não como forma julgamento ou depreciação, assim de acordo com Oliveira, Braga e Prado (2017, p.41) “A escola precisa investir sempre na participação da família no

contexto escolar e na aprendizagem dos filhos, de forma a beneficiar o processo de ensino aprendizagem, não apenas nos momentos em que as crianças apresentarem dificuldades ou o professor chamar.”

Esta comunicação tornará a escola um ambiente mais seguro e acolhedor para a criança, visto que a escola irá lhe assegurar amparo diante da situação difícil (transtorno depressivo dos pais).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno depressivo é um caso de saúde pública que não escolhe etnia, profissão, idade, classe econômica, nível de escolaridade, ou seja, ele pode acometer qualquer ser humano. Arelado a outras doenças como o câncer, diabetes, cardiopatia, pode tornar-se ainda mais fatal.

Entretanto, apesar dos avanços da humanidade, muitas pessoas ainda têm preconceito com as doenças da psique. Ignoram que “mente doente” é caso de saúde que precisa ser tratado, existem profissionais, medicamentos, existe uma saída.

A negação faz parte do transtorno, no entanto, os pais nesta condição devem considerar seu papel na vida dos filhos. Mesmo sabendo que a doença não é tênue e branda, precisam ter o entendimento de que não buscar ajuda agrava a situação, e isso os afeta. Ressalto também a dificuldade em realizar as entrevistas, uma vez que muitas pessoas que possuem estas condições não a aceitam e têm vergonha de falar sobre.

Mediante os estudos e pesquisas realizados foi possível constatar que pais com transtorno depressivo possuem influência no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos filhos. As crianças consideram involuntariamente como base de desenvolvimento a família, e seus componentes contribuem de alguma for-

ma em seu processo de desenvolvimento humano.

A escola deve repensar a inserção de seus alunos e famílias, ou seja, em sua anamnese de matrícula aspectos referentes à saúde mental devem ser inseridos, uma vez que é relevante no que diz respeito ao processo da aprendizagem. De modo polido e respeitoso, a escola pode alertar os pais de que sua condição é capaz afetar o cognitivo e o emocional do filho.

Os professores possuem maior contato com as crianças e famílias afetadas. Assim podem trabalhar aspectos emocionais em seus projetos para identificar se está ocorrendo o transtorno na família ou até mesmo com a própria criança, uma vez que há a herdabilidade e sua manifestação pode ocorrer precocemente.

A pesquisa exploratória elucidou muitos aspectos, uma vez que trouxe para a prática as teorias e estudos abordados neste trabalho. O transtorno depressivo está presente de forma direta ou indireta em nossas salas de aula, nossas metodologias devem ser repensadas para que ele não atinja fortemente as crianças.

Com seu papel social, a escola consegue promover campanhas para conscientização, uma vez que essa doença pode levar o indivíduo à morte. Contudo, o município ou estado deve dar subsídio para que a escola possua atendimento especializado nas áreas da psicologia e psicopedagogia, uma vez que estas possuem conhecimentos específicos para atender da melhor forma estas crianças e famílias.

Os professores entrevistados ressaltaram a importância do atendimento especializado, no entanto, em conversas paralelas e até mesmo em resposta ao questionário, afirmaram não tê-lo, nem ao menos apoio para uma intervenção autônoma. Desta forma surge o questiona-

mento: todas as escolas possuem atendimento de psicólogos e psicopedagogos? Os estados e municípios dão suporte às escolas, para que tenham estes profissionais?

Família e escola devem ter uma boa comunicação e caminhar juntas, lado a lado, para que o processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças possa ocorrer de forma plena e tranquila, mesmo perante as adversidades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIARIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Depressão: causas, sintomas, tratamentos, diagnósticos e prevenção**. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/depressao#depressao>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CAMARGO, Poliana Santos. **Desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem e ensino: alguns olhares e contribuições**. Disponível em: <http://www.dentclean.com.br/dentclean/Portuques/manPublicacao.php?c=6>. Acesso em: 10 set. 2019.

CAMINHA, Renato; CAMINHA, Marina; DUTRA, Camila. (org.). **A prática cognitiva na infância e na adolescência**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2017.

CUNHA, Ricardo Vivian da; BASTOS, Gisele Alsina Nader; DUCA, Giovâni Firpo Del. Prevalência de depressão e fatores associados em comunidade de baixa renda de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 346-354, jun. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415->

[790X2012000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2012000200012). Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2012000200012
&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10

ago. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IZQUIERDO, Ivan. **Tempo de viver**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2002.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Planejamento estratégico**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, I. L. S.; BRAGA, A. P.; PRADO, C. M. N. Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 7, n. 2, p. 33-44, maio/ago. 2017. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2272-8.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

PINHEIRO, T. Depressão na contemporaneidade. **Pulsional Revista de Psicanálise**, n. 182, p. 101-109, 2005. Disponível em:
http://teopsic.psicologia.ufrj.br/nepecc/files/depressao_na_contemporaneidade.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

Recebido em: 10/06/2020

Aceito em: 12/06/2020