

Carmo Thum (Org.), Cibele Hechel Colares da Costa,
Elena Senna Macioti, Meri Elen Baptista Bastos, Michel Macioti Ibeiro,
Roberta Chiesa Bartelmebs, Roque Moraes
Autores

Metodologias de Pesquisa em Educação: Horizontes Metodológicos

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 19



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Diretora da Secretaria de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Carmo Thum (Org.), Cibele Hechel Colares da Costa,
Elena Senna Maciotti, Meri Elen Baptista Bastos, Michel Maciotti Ibeiro,
Roberta Chiesa Bartelmebs, Roque Moraes
Autores

Metodologias de Pesquisa em Educação: Horizontes Metodológicos



Rio Grande
2013

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves –UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Luís Eugênio Vieira Oliveira, Micaeli Nunes Soares, Rita de Lima Nóbrega

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Sandro Kissner

Diagramação: Bruna Heller

M593

Metodologias de pesquisa em Educação: horizontes metodológicos / Carmo Thum (org.) . – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

92 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 19)

ISBN: 978-85-7566-230-4 (obra completa) . – ISBN: 978-85- 7566-318-9 (v. 19)

1. Metodologia científica. 2. Pesquisa em Educação.
3. Conhecimento científico. I. Thum, Carmo. III. Série.

CDD 370.78

CDU 37.012

Catálogo na Fonte

Cintia Kath Blank / CRB-10/2088

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Parte I – Reflexões sobre a pesquisa em educação.....	
Um túmulo para o morto: horizontes de metodologia na pesquisa histórica, por <i>Carmo Thum</i>	11
Parte II – Elementos de metodologia de pesquisa em educação	
Das imagens na pesquisa: narrativas necessárias, por <i>Carmo Thum</i>	21
Análise Textual Discursiva: elementos introdutórios, por <i>Roque Moraes e Roberta Chiesa Bartelmebs</i>	29
Para entender melhor... ATD: procedimentos analíticos necessários à Análise Textual Discursiva, por <i>Roque Moraes e Roberta Chiesa Bartelmebs</i>	33
Parte III – Experimentações analíticas de Contextos educativos	
Uma proposta de escrita de narrativas memorialísticas em um contexto educacional de EJA, por <i>Cibele Hechel Colares da Costa</i>	47
Relações de poder abusivas: um estudo introdutório, por <i>Michel Maciotti Ibeiro e Elena Senna Maciotti</i>	65
A pergunta como exercício constante e necessário para a prática docente reflexiva, por <i>Meri Elen Baptista Bastos</i>	85
Sobre os autores	91

APRESENTAÇÃO

A presente obra se insere no contexto do ensino das pesquisas em educação, tendo seu foco voltado para graduandos e iniciantes em processo. Buscamos apresentar textos que aportem conteúdos de cunho epistemológico das ações de pesquisa, de caráter metodológico e analítico, bem como de artigos que exemplificam processos de pesquisas realizadas por acadêmicos que foram sujeitos orientados na modalidade da Educação a Distância – EaD no contexto da graduação e especialização.

A primeira parte trata dos pressupostos da pesquisa, especialmente no que se refere às questões das fontes, dos seus usos e da sua validação. A segunda parte trata de aspectos constitutivos das metodologias de pesquisa. Centrados na explicitação dos princípios das metodologias possíveis, os textos buscam aportar conteúdos relacionados ao uso de imagem na pesquisa e à Análise Textual, apresentando exemplos práticos de suas aplicações. Esse modo de apresentar os textos tem a finalidade de alimentar o leitor iniciante em pesquisa tanto de aspectos epistemológicos quanto de aspectos instrumentais do fazer pesquisa.

Na terceira parte, apresentamos artigos derivados de pesquisas realizadas por acadêmicos que estiveram, de alguma forma, envolvidos conosco, seja na condição de graduando ou na condição de tutores, e que produziram reflexões, as quais apresentamos como exemplificadoras de processos de pesquisa.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Prof. Dr. Carmo Thum
Organizador



Parte I
REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM
EDUCAÇÃO

UM TÚMULO PARA O MORTO: HORIZONTES DE METODOLOGIA NA PESQUISA HISTÓRICA

Dr. Carmo Thum

Em nossas pesquisas, estamos, a todo tempo, tratando sobre história da comunidade; história da escola; história de vida de professores; histórias dos métodos, história do currículo, histórias..., histórias. A experiência da vida humana em reflexão. Histórias que não se contam são mortos sem túmulos.

Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar conceitos sobre o processo da pesquisa como um todo e, em especial, apropriar-se dos conceitos e procedimentos da historiografia para nossos processos de pesquisas. O texto, a seguir, tem esta proposta: levar o acadêmico a ter contato com determinados procedimentos da pesquisa histórica, para que o mesmo aplique-os em situações análogas em seu processo de formação e produção textual derivada de pesquisas.

AS FONTES

Quando pensamos em História, pensamos em fontes: ou seja, documentos, objetos, fatos, acontecimentos que ganharam condição histórica. Contudo, pensar História é também pensar como essas fontes viraram fontes e, no reverso, do porquê de outras fontes não se tornarem historicizáveis. É preciso pensar, também, a correlação das formas de acesso às fontes e as formas de guarda promovidas por uma comunidade em particular. Portanto, fonte e escritura histórica estão uma para a outra como estão o silêncio e a lembrança para a memória.

Sendo base de todo o procedimento historiográfico, as fontes são, em suma, o alimento do historiador. Contudo, as mesmas não surgem magicamente. Há, em toda a fonte, aspectos que dizem relação às condições de sua existência, de como foram produzidas, de como e por que foram guardadas e a circunstância de quem as lê.

Como objeto da vida social, as fontes advêm de um modo de viver que tem base num processo histórico-sócio-econômico que condiciona as relações de produção das mesmas. Perceber esses condicionantes é parte do apreender histórico, sem o qual se toma a fonte como objeto magicamente surgido. A fonte é um objeto do

passado, muitas vezes, presente na contemporaneidade, devido a fatores diversos, como por exemplo, a sua importância no próprio passado. Dar credibilidade a ela, somente por ser do passado, não basta, é preciso situá-la em sua condição produtiva e temporal. Em muitas situações, as condições de conservação as fizeram chegar ao presente e, dado a não condição de conservação de outros documentos, toma-se este como representante da “verdade”.

Diante disso, deve-se atentar para o fato de que a história documental é sempre perseguida e guardada por aqueles que desejam manter uma memória viva para o futuro e que, em muitos casos, dá-se por interesse memorial efetivo, ou, em outras, por razões diversas, em que, sem intenção consciente, as mesmas chegaram ao presente em condição de fonte. Ou seja, há algo de intencional na fonte, há atos de guarda da memória que a colocam como uma fonte interessada.

Portanto, tomar a fonte como documento de “verdade” precisa ser relativizado e, mais do que isso, contextualizado no círculo das relações de produção e de guarda da mesma. Mesmo assim, fonte é fonte. Informa, data, descreve, induz, define. O trato da mesma, a qualidade da interpretação, a abrangência do dado, a tornará digna de estudo historiográfico. Incluem-se nos morosos processos interpretativos, outros elementos a serem observados do ponto de vista metodológico: o intérprete e os condicionantes de sua análise sobre o passado e é a quem se destina o texto produto da análise da fonte.

A complexidade se coloca em ato na produção do texto historiográfico. Em especial, porque o “trabalho historiográfico (age) como uma ponte entre o passado e o presente” e, sendo ponte, não é nem o passado nem o presente, mas um instrumento interpretativo, uma mediação entre os dois tempos. É nestes termos que precisamos encarar a “verdade historiográfica” (RAGAZZINI, 2001, p.15). Não tomá-la como a Verdade, mas sim como uma interpretação acertada, ou em um grau de acerto possível. Esse grau de acerto possível está diretamente relacionado à condição de extensão da fonte e à capacidade interpretativa do historiador. Isto é, as relações de produção da fonte e da interpretação participam da Verdade historiográfica.

Essas são condições, as quais o historiador não pode negligenciar. Disso decorre que há uma enorme dificuldade de tratar as fontes, pois ao mesmo tempo em que o historiador é um produtor de mensagem, ele também é um receptor final, visto que é ele quem torna público um documento que, ao ser publicizado, interfere na interpretação histórica sua própria e de seus contemporâneos.

Indiscutivelmente, cabe ao historiador “interrogar, reler, escutar os níveis contextuais precedentes narrando e explicando aos seus contemporâneos as suas mensagens (RAGGAZZINI, 2001, p.17)”. O ato primordial da ação historiográfica está no exercício da criticidade na busca de compreensão mais alargada da presença/permanência e conteúdo da fonte, mesmo nos casos em que existam opacidades, pois a existência de fontes são indícios de verdades possíveis.

Complexidades de um fazer

Ao se processar a operação historiográfica, sempre é preciso levar em conta que todo o ato de escrita da história está temporal e politicamente situado, e que seu autor fala de um Lugar Social (CERTAU, 2000, p. 65). Deste lugar social decorre uma prática científica e uma prática de escrita. Os argumentos de sustentação e o modo de proceder a investigação. Portanto, a ação de historicizar é uma operação, localizada na qual:

[...] Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimento de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita [...] (CERTAU, 2000, p.66, grifos nosso).

Diante disso, temos claro que os valores dos argumentos ganham validade científica quando são capazes de articular um discurso lógico, contextualizado e de longo espectro. A capacidade de interpretação, aliada à possibilidade de sustentação da veracidade das fontes e da erudição necessária para o tema potencializam a verdade. A ciência moderna é permeada, em especial, nas ciências humanas, de subjetividade. Consciente disso, a análise do historiador está imersa num sistema de referências político-econômico-cultural. Os argumentos, subjetivamente, revelam a identidade e afiliação filosófica do autor e do

tempo de sua produção, ou seja, a escrita não é fora do tempo histórico-institucional.

O caráter de valor histórico será dado pelo reconhecimento que os pares dão ao mesmo e da qualidade do mesmo em relação às práticas operatórias e para além disso, em especial, quando oferece um avanço na interpretação do tema. Dessa maneira, podemos ver que a historiografia se faz com fontes, com escrita e com releituras.

A literatura e a história

Fazer historiografia, produzir um texto histórico é compartilhar do conhecimento acumulado, reinterpretando-o a luz das fontes atuais. Disso decorre que o fazer histórico tem na literatura um forte aliado, pois a literatura ao traduzir o “espírito de uma época” potencializa a interpretação. Mas o que diferencia o fazer histórico da literatura? Certeau (2000) compreende que é o lugar que se dá para a técnica. Corre-se o risco de se fazer literatura e não história quando se deixa de cumprir o ritual metodológico da pesquisa histórica.

Portanto, na prática historiográfica, há a necessidade de se transformar o meio em objeto de análise, na busca de compreensão dos processos sociais nele implicados, em especial, no que tange à naturalização dos fatos. É papel da história se colocar como meio de transformação das relações sociais, ultrapassando o processo descritivo da realidade em si. Ao historiador cabe, também, a tarefa de transformar o espaço estudado, de modificar o espaço com sua ação historiadora, pois somente a descrição da realidade social não configura historicidade no sentido progressista do termo. Cabe ao historiador induzir novas práticas e ações. Estar consciente disso é uma necessidade, pois com sua ação modifica o meio, portanto, altera e/ou coloniza uma noção do que já foi.

Um pouco sobre fontes e o fazer historiográfico

Todo procedimento historiográfico terá como conteúdo as fontes. A forma de como procederá ao arquivamento potencializará determinadas compreensões. Envolver-se com o material, separar, montar princípios lógicos, redistribuir os materiais, a fim de buscar um novo sentido consiste efetivamente em produzir documentos. Ou seja, dar a essas fontes um papel que não possuíam, transformando-as em objetos de análise.

O estabelecimento das fontes solicita, também, hoje, um gesto fundador, representado, como ontem, pela combinação de um lugar, de um

aparelho e de técnicas. Primeiro indício deste deslocamento: não há trabalho que não tenha que utilizar de outra maneira os recursos conhecidos e, por exemplo, mudar o funcionamento de arquivos definidos, até agora, por um uso religioso ou 'familiar'. Da mesma forma, a título de novas pertinências, constitui como documentos utensílios, composições culinárias, cantos, imagens populares, uma disposição dos terrenos, uma topografia urbana, etc. Não se trata apenas de fazer falar estes 'imensos setores adormecidos da documentação' e dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diferentemente. Da mesma forma não se pode chamar 'pesquisa' ao estudo que adota pura e simplesmente as classificações do ontem que, por exemplo, 'se atêm' aos limites propostos pela série H dos Arquivos e que, portanto, não define um campo objetivo próprio. Um trabalho é 'científico' quando opera uma redistribuição do espaço e consiste, primordialmente, em se dar um lugar, pelo 'estabelecimento das fontes' – quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras (CERTEAU, 2000, p. 83, grifos nossos).

Esse procedimento permite reconstruir o objeto a partir de “simulacros” ou de “cenários”, ou seja, adquirir modelos racionais generalizáveis – o que não quer dizer “garantir a significabilidade”, pois esta depende do modelo epistemológico utilizado nas práticas de organização do material e na análise produzida. Portanto, claro está que o passado é produto de um trabalho de análise.

De certa forma, é a busca constante por dar um lugar aos vestígios do passado na sociedade contemporânea. Tendo essa perspectiva consciente, o historiador hoje acaba por ser um sujeito que transita por vários campos, objetos e racionalizações. Sendo assim, cabe salientar a errância, no sentido de exercitar a busca – por vezes incerta – revisitar espaços e auscultar novas fontes.

É nesse sentido que a errância se torna um instrumento de compreensão da mobilidade/fixidez dos processos sociais. Nas margens, estão os vestígios. Nas discontinuidades, as fissuras. Na análise, a potencialização política. Em outros termos:

Efetivamente, a história parece ter um objeto flutuante cuja determinação se prende menos a uma decisão autônoma do que ao seu interesse e à sua importância para as outras ciências. [...]. Daí o seu paradoxo: ele aciona as formalizações científicas que adota para experimentá-las, com os objetos não científicos com os quais pratica esta experiência. A história não deixou de manter a função que exerceu durante séculos por 'razões' bem diferentes e que convêm a cada uma das ciências constituídas: a de ser uma crítica (p.90, grifos nossos).

Nesse sentido, a prática historiográfica interfere na realidade, instaurando uma "mutação do "sentido" ou do "real" na produção de desvios significativos: a posição do particular como limite do pensável; a composição de um lugar que instaura no presente a figuração ambivalente do passado e do futuro" (CERTEAU, 2000, p. 91).

Um conhecimento histórico a serviço de uma qualificação da vida presente. Visto dessa maneira, por um lado, historiciza o atual e, por outro, reapresenta aquilo que falta na construção do futuro a partir do presente. Em outras palavras, instaura o processo de reciprocidade entre os tempos históricos.

Da complexidade da escrita histórica

Qual a forma de não deixar cair no esquecimento um fato histórico? Fazendo dele uma história. Escrever um texto histórico é ainda uma forma de dar lugar ao fato na história, de encontrar um lugar ao morto.

A produção acadêmica é uma produção interessada. Para além disso, a mesma é situada no tempo e demarca como ponto de partida o ponto de chegada (a história do morto se conta a partir da morte). O exercício discursivo da dúvida acadêmica, em palavras de Hanan Arendt (1989), a pergunta passível de resposta.

De onde decorre essa situação? De que a produção textual carece de uma conclusão, fato muitas vezes não possível na pesquisa. A isso chamamos de sínteses provisórias. O texto reflete essa condição: a de ser uma escrita com finalidade, com terminalidade. O fato histórico não, esse permanece influenciando a própria história descrita no texto. Dessa maneira, podemos dizer que a escrita da história é controlada pelas práticas sociais das quais resulta, inegavelmente.

Como então acreditar na verdade do texto? Como síntese provisória, algo inacabado no seu conjunto, mas finalizado em ato textual. O que garante Verdade a algo que se sabe não conclusivo? O discurso engendrado, a capacidade de, a partir da experiência do acontecimento, inferir lógicas de racionalização e de produção de sentido. Como isso é possível? A partir de uma prática historiográfica disciplinada enquanto método e aberta enquanto interpretação. Os fatos servem de suporte para o discurso que, ao se dissociar do fato em si, nos fornece modelos interpretativos, os quais mesmo dentro de um quadro artificial, nos servem de referentes de análise conjuntural.

O ato de se ter uma pergunta de antemão com a resposta final aplicada a esta como forma de antecipação do fim é uma forma de tentar compreender as transformações do sentido do fato na história em especial no que tange à ideia de tempo e de orientação. Isto é, quem olha para o passado é o presente. É este que orienta a interpretação, portanto, o fato sai de sua temporalidade inicial para habitar o tempo presente de modo interpretativo. É o ler a “contrapelo”.

No ato textual, o fato/acontecimento não está mais em estado puro. Está sim entremeadado a processos de contexto, narrado e cronologicamente descrito, a fim de situá-lo no tempo e nos sintomas do próprio fato, refere-se o autor a essa forma de fazer, de uma prática folheada, exatamente no sentido de estar duplamente entrecruzado, preenchido e estruturado por vetores outros que não só o fato em si. Parte de saberes outros e de dados de contextos já pensados e de dados do fato em si, a fim de garantir veracidade e logicidade narrativa (CERTAU, 2000, p.101).

O ato de buscar o já pensado é fundamental para garantir o discurso interpretativo, pois dar consistência à análise requer demonstração de conhecimento contextual de tal modo organizado que as fontes lhe garantam credibilidade acadêmica. Portanto, as dobras do texto são preenchidas pelos fatos históricos e o acontecimento é o recorte específico de um texto.

Na construção da escrita histórica, o processo de conceituar o que foi, implica construir uma inteligibilidade e erodir situações, descartar determinadas perspectivas, ou seja, o texto vai produzindo lugares para os conceitos: construção e erosão – a dialética do texto histórico. Ao selecionar fatos, escapam-lhe outros que são erodidos no ato de formalizar uma interpretação, mas que estão presentes numa latência permanentemente aflorável ao se questionar a base dos conceitos construídos.

O rito de sepultamento, o ato de dar uma escrita (um lugar na história) ao fato, garante a memória do fato. Por quê? Porque ele exorciza a morte introduzindo-a no discurso. Além disso, possibilita a sociedade agir a partir da função simbólica possível de ser capturada a partir da descrição do fato passado com um sentido do presente. Em suma, “utilizar a narratividade, que enterra os mortos, como um meio de estabelecer um lugar para os vivos. A arrumação dos ausentes é o inverso de uma normatividade que visa o leitor vivo, e que instaura uma relação didática entre o remetente e o destinatário” (CERTEAU, 2000, p.1007).

Produzir o texto histórico é uma ação de sepultamento. Encerrar na história o sentido (simbolismo) do passado para revivê-lo como unidade de sentido no presente. Em palavras do autor, “A escrita não fala do passado senão para enterrá-lo. Ela é um túmulo no duplo sentido de que, através do mesmo texto, ela honra e elimina. [...]” (CERTEAU, 2000, p.108).

Portanto, o proceder historiográfico requer um ritual metodológico capaz de garantir que o espírito do passado não venha recair sobre o coveiro, sepultando sua ação. Eis uma tarefa que requer procedimentos estáveis e capazes para garantir longevidade a seus atores.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah, 1906-1975. A Condição humana. Traduzido por Roberto Raposo. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

RAGAZINI, Dario. Para quem o que testemunham as fontes da História da Educação. Educar em Revista. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n.1, jan. 1981 (revista da UFPR, n. 91). Série revistas da UFPR, n. 100.2001.



Parte II
ELEMENTOS DE METODOLOGIA DE
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

DAS IMAGENS NA PESQUISA: NARRATIVAS NECESSÁRIAS

Dr. Carmo Thum

No mundo contemporâneo com o aporte mais intenso de tecnologias de registro de imagens, o acervo de fontes imagéticas tem aumentado consideravelmente. Seguindo essa tendência, vários estudos destacam o uso de imagens na pesquisa como uma possibilidade.

No caso da pesquisa qualitativa, as imagens por si só não dão conta de explicar o(a) fato/situação. Há a necessidade de produção de uma narrativa do contexto da imagem e do contexto no qual está circunscrita a imagem. Ou seja, o tempo histórico, o espaço registrado, os aspectos circundantes do(a) fato/situação são evidenciados na imagem.

Um aspecto imprescindível na pesquisa qualitativa é a habilidade do pesquisador em captar o significado atribuído, pelos sujeitos, dos aspectos que estão presentes. Esse significado não pode ser o produto de uma observação fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos. Deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas intenções cotidianas (ALVES-MAZZOTTI, 1998). Quando utilizamos imagens na pesquisa, esse desvelamento se torna fundamental.

Fazer uso de diferentes estratégias e diversas formas de materialização dos dados é salutar ao pesquisador em Ciências Humanas e em especial em educação. É nesse sentido que vários pesquisadores orientam que o uso de imagens pode ser uma estratégia adequada, destaque, nesse caso, os autores Loizoz (2002) e Bogdan e Biklein (1994) que, no conjunto de suas orientações, indicam que independente de qual seja a forma de materialização da fonte, o maior interesse do pesquisador deve ser a compreensão do processo que as fontes explicitam, pois é esse processo que potencializa o significado.

Com o advento da possibilidade de fixar imagens, a partir da tecnologia fotográfica o mundo da memória foi impactado. Isso ocorreu, pois rever um momento, mesmo que “congelado” na imagem, remete a uma rememoração do passado, auxiliada pela imagem que vemos. A contemporaneidade convive com a imagem na sua cotidianidade.

A utilização da fotografia na pesquisa na área da Educação tem se mostrado muito profícua. Há possibilidades de trabalhar com as narrativas, através de fotografias/imagens. Estas contribuem na explicitação do contexto da época e ampliam o horizonte de possibilidades interpretativas, pelo texto que portam como imagens. A fotografia permite que se faça uma leitura sobre a mudança histórica¹, mas permite, também, que a releitura da mesma indique as relações de poder vivenciadas, possibilitam ainda uma narrativa do passado mediada pela imagem. Portanto, as imagens, quando coletadas ao longo do tempo histórico, indicam vestígios de alteração do mundo material. Essas mesmas imagens servem de elementos constitutivos da rememoração, como dispositivos da memória, bem como representam uma memória selecionada.

No processo de análise de imagens, inferências podem ser feitas a partir dos elementos que constituem as imagens. Em qualquer caso, sempre é preciso levar em conta que as imagens, em especial a fotográfica, são recortes “congelados” do tempo histórico em análise. Ao serem produzidas, tiveram uma intencionalidade específica ou não. Isso não as retira, contudo, da condição de fonte, principalmente quando a realidade é lida a partir dos indícios que proporcionam.

Esses indícios possíveis através das imagens não podem deixar de ser perseguidos pelo pesquisador. Como vemos em Mota e Pacheco (2005):

As fotografias são portadoras de informações, resgatam lembranças, geram memórias, criam possibilidades de narrativas; logo não são objetos neutros ou sem historicidade. Estão marcadas por quem as produziu, pelo contexto recortado, pelos retratados, mas também por quem as observa, produzindo outros/novos sentidos para sua existência (p.7).

Em muitos casos de processos padronizados da vida social, as poses e os contextos são estritamente formais para a pose fotográfica, mas o processo do fato em si possui outra dinâmica. Exemplar, nesse caso, são as fotografias de casamento e batizados, que mostram uma caricatura para o futuro, enquanto as relações sociais constitutivas do fato fotografado não são focalizadas normalmente. Nesses casos, é

¹ “A fotografia é memória e com ela se confunde” (KOSSOY, 2001, p.156).

sempre salutar buscar referenciar a quem se destinou a fotografia/imagem. Esse elemento indica possíveis variáveis presentes em sua produção. Em casos de poses formais, sempre há uma imagem artificializada, o que não a destitui como objeto fonte. Isso, no entanto, a coloca em uma categoria de imagem previamente produzida e, portanto, feita com intencionalidade consciente, desejando mostrar algo, muitas vezes tendo o cenário modificado para produzir a impressão desejada. Mesmo nesses casos, um conjunto de imagens dá a possibilidade de interpretação dos desejos e das representações postas por um grupo particular. Este é um indício de uma tendência de época.

A fotografia tanto mostra quanto esconde. A ausência é também possível e precisa ser lida e interpretada em um conjunto de imagens. Portanto, a fotografia/imagem é uma fonte que pode ser manipulada no seu ato criador tanto quanto uma ata, uma carta ou qualquer outra fonte escrita e/ou oral. O escritor/criador da fonte a produz a partir de um objetivo. Muitas vezes, a intencionalidade e o sentido dados por eles ao documento/fonte são diversos daqueles do intérprete. Portanto, a fotografia/imagem é uma fonte para interpretação, pois é detentora de significados e expressa um conteúdo. Em suma, por serem as fotografias/imagens portadoras de informações, precisam ser consideradas nos contextos históricos de sua criação e de sua visualização, dessa forma, não são neutras e, muito menos, sem historicidade.

Nesse sentido, tratarei a imagem como um suporte para a interpretação de contextos e a fotografia como um dispositivo. O dispositivo se relaciona, portanto, no campo da memória, por vezes, como um indutor da mesma, por outras, como ilustração do fato relatado. A memória necessita de imagens (mentais ou gráficas), segundo Pierre Nora (1993), pois os “lugares” não tangíveis também participam da construção do contexto. Dessa forma, do mesmo modo que a escrita e a palavra designam sentidos, assim ocorre com as imagens. As imagens/fotografias são artefatos culturais e reproduzem, de forma passiva (enquanto fonte), a realidade vivida e experimentada, mesmo que em cenários montados.

A imagem possui na sua expressividade elementos de compreensão. É preciso levar em conta o *punctum* e o *studium* referidos por Barthes². Não é só a cena da fotografia/imagem que se impõe na

² “Eu não via, em francês, palavra que exprimisse simplesmente essa espécie de interesse humano; mas em latim, acho que essa palavra existe: é o *studium*,

pesquisa com imagem, mas aquilo que prende, fere, espanta e faz com que o sujeito se reconheça.

Na pesquisa há duas formas clássicas de uso das imagens: a foto descritiva e a foto compreensiva. As fotos descritivas são usadas como ilustração do fato (cena que complementa algo, retrata aquele que fala) e/ou como comprovação. As fotos compreensivas são aquelas que têm a função de convocar a foto ao texto etnográfico.

Neste caso, o interesse é pela foto compreensiva, que pode ser denominado como a busca “do compreender o escrito com os olhos da máquina fotográfica”. Com sensibilidade e constante esforço, é possível perceber os diferentes cenários, decifrar olhares e gestos, enfim, compreender o entorno, o imaterial presente no fato fotografado.

A mais importante e decisiva contribuição reside, justamente, na interpretação, em uma exegese peculiar, em uma iconologia complexa que as imagens requerem. É este um desafio intelectual que exige um mergulho no conhecimento da realidade própria do tema registrado na imagem, assim como em relação à realidade que lhe circunscreveu no tempo e no espaço na tentativa de equacionar inúmeros elos perdidos da cadeia de fatos. No *oculto* da imagem fotográfica, nos atos e circunstâncias a sua volta, na própria forma como foi empregada, talvez, será possível encontrar a senha para decifrar seu significado. Em um entendimento alargado de Barthes (1984), é necessário resgatar

que não quer dizer, pelo menos de imediato, “estudo”, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular. É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, quer as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos: pois é culturalmente (essa conotação está presente no *studium*) que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações. O segundo elemento vem quebrar (ou escandir) o *studium*. Dessa vez, não sou eu que vou buscá-lo (como invisto com minha consciência soberana o campo do *studium*), é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar. Em latim existe uma palavra para designar essa ferida, essa picada, essa marca feita por um instrumento pontudo; essa palavra me serviria em especial na medida em que remete também à ideia de pontuação e em que as fotos de que falo são, de fato, como que pontuadas, às vezes até mesmo mosqueadas, com esses pontos sensíveis; essas marcas, essas feridas são precisamente pontos. A esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chamarei então *punctum*; pois *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados. O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)” (BARTHES, 1984, p.45-47).

também o ausente da imagem, pois ele é também constituinte da imagem em análise.

O uso da imagem no relatório de pesquisa

Utilizar a imagem em relatórios de pesquisa contribui para contextualizar a situação pesquisada. Nos casos de pesquisas iniciais, a presença de imagens é salutar, pois as mesmas possibilitam ao pesquisador iniciante apresentar tanto o fato pesquisado quanto o processo metodológico desenvolvido.

É na dimensão metodológica que o pesquisador iniciante deverá se preocupar com mais intensidade, pois fotografar sua ação pesquisadora colabora na explicitação da metodologia e dá pistas de compreensão dos percursos percorridos e dos modos de coleta do material. Considerando a parca experiência de pesquisa, o uso narrativo das imagens metodológicas possibilitam ao leitor a compreensão mais profunda do “como foi realizada” a pesquisa, e, para além disso, revelam os contextos pesquisados.

Na dimensão conceitual-analítica, a presença de imagens da pesquisa de campo permite uma contextualização do fato pesquisado e potencializa a análise das situações narradas. Contudo, toda imagem, seja produzida pelos pesquisadores, seja produzida pelos pesquisados, exige narração. Faz-se necessário narrar a própria imagem de modo a expressar graficamente a situação presente nela. A partir dessa narração, deve-se definir os temas ou eixos de análise sobre a situação pesquisada.

Como vemos, utilizar a imagem na pesquisa é uma estratégia adequada, desde que narradas e explicitado o sentido das mesmas. Uma imagem comunica, mas o sentido dado a ela é produto da reflexão do sujeito que narra determinada situação.

Orienta-se que sempre seja solicitada autorização para uso das imagens e dos demais produtos da coleta de dados. É uma postura ética e responsável de fazer pesquisa. Esse documento de autorização pode ser individual e ou coletivo, a depender do material coletado. Quando o processo analisar relações coletivas de grupos de pessoas de um mesmo local, a autorização pode ser coletiva, ou seja, em um mesmo instrumento de autorização, quando se tratar de imagens de acervos particulares (exemplo: da história de vida de uma professora) a autorização deve ser individual.

A disposição da imagem no texto segue o nível de importância da mesma na pesquisa. Se a pesquisa tratar de análise específica das

imagens, estas devem ganhar destaque. Na maioria dos casos, as imagens presentes em nossos textos tem caráter secundário, pois o texto escrito é o mais importante. Nesses casos, as imagens devem ser dispostas dentro do texto, preferivelmente, à margem direita, em tamanho adequado para a visualização. Logo após as mesmas, deve-se informar, em sequência numerada, o nome da imagem e a data. Essa informação pode ser realizada a partir do uso da ferramenta Referências – inserir legenda, dessa forma, será numerada automaticamente e será possível se utilizar da ferramenta Índice de Figuras/ilustração.

Conclusão

O uso de imagem na pesquisa será sempre uma possibilidade. Em suma, a imagem na pesquisa é uma realidade. Quando texto e contexto são analisados, a partir de uma perspectiva interpretativa, a mesma tende a contribuir no estudo dos fatos. Nesse sentido, texto, pré-texto e contexto estão implicados em uma simples e despreziosa imagem. Cabe ao pesquisador proceder à análise em profundidade, para produzir uma inteligibilidade histórica a partir do fato registrado pela imagem.

A qualidade da interpretação é que dará sentido a presença das imagens no texto. Qualquer situação de pesquisa, vigilância epistemológica e rigor científico na coleta, como nos alerta Macedo (2006, p.12), será sempre uma necessidade. Utilizar-se das tecnologias disponíveis, contextualizar o caminho percorrido, referenciar os dados, interpretar pré-texto, texto e contexto são condutas sempre necessárias.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; EWANDSZNAJDER, Fernando. **O planejamento de pesquisa qualitativa**. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARTHES, Roland. **Câmara Clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora LTDA., 1999.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LOIZOZ, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.137- 155.

MACEDO. R. S. **Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa – formação**. Série pesquisa, v.15. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOTA Aldenira; PACHECO Dirceu (Orgs.). **Escolas em Imagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

THUM, Carmo. **EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**. 2009. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2009.

A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

Dr. Roque Moraes

Msc. Roberta Chiesa Bartelmebs

Pesquisar, como bem sabemos, é mais do que levantar informações. Constitui-se, principalmente, como forma de sistematizar os dados e interpretá-los. Sendo assim, a partir do momento em que os dados são coletados, sistematizados e anexados ao trabalho, é hora de nos perguntarmos: qual caminho metodológico de análise a seguir?

O processo da pesquisa se constitui de passos diferenciados e interligados entre si. Desde a formulação do problema de pesquisa, a produção de questões orientadoras de entrevistas e de observação ao processo de catalogação e sistematização dos dados requerem definições metodológicas antecipadas. Em outras palavras, há necessidade de se pensar o processo mesmo antes de executá-lo, planejá-lo e orientá-lo na perspectiva metodológica a que estamos vinculados. Nesse sentido, a análise requer planejamento prévio e estratégias de análise predefinidas, para que se possa controlar o processo analítico. Isto, denominamos disciplina/rigorosidade metodológica.

Durante o processo de formação, certamente, você já leu e discutiu um pouco sobre o sentido da metodologia. O “caminho a seguir” é um dos passos fundamentais para o êxito de nossa atividade de pesquisa, pois ele definirá os nossos resultados, bem como guiará os nossos passos.

No entanto, essa escolha não se dá no vazio. Ela é política. Toda escolha de metodologia diz respeito a uma série de particularidades que nos constituem, tais como: Visão de Pesquisa; Visão de Mundo; Visão de Ser Humano e Visão de Sociedade. Na maioria das vezes, essa escolha já é definida, *a priori*, na coleta de dados, pois todo o trabalho de coleta tem, subliminar ou explicitamente, uma corrente filosófica que o orienta. Nesse sentido, apresentamos o seguinte exemplo: se somos marxistas, vamos, certamente, nos utilizar do materialismo histórico dialético. Se compreendermos o mundo em constante construção, mediado pela linguagem, vamos tender para uma abordagem mais fenomenológica. Isso não significa que esse processo

seja rígido. No entanto, é importante definirmos nossas escolhas para podermos construir argumentos sólidos em defesa de nossa tese.

No momento de análise dos dados coletados, algumas estratégias metodológicas são mais eficazes do que outras, a depender do tema, do objeto pesquisado e da metodologia e profundidade aplicada na coleta dos dados. Cada um e cada uma de nós envolvidos por processos de pesquisa, em especial com o Trabalho de Conclusão do Curso – TCC, encontra-se às voltas com as angústias da sistematização de dados e da análise. Com o intuito de aproximá-los a uma das estratégias adequadas na Pesquisa Qualitativa, apresentamos a perspectiva da ATD: Análise Textual Discursiva.

ATD: perguntas necessárias

Quando falamos em Análise Textual Discursiva, o que lhe vem à mente? É uma teoria que analisa textos? É uma teoria que analisa discursos? É uma teoria que analisa textos de forma discursiva?

Todas essas ideias, e muitas outras, com certeza, passaram por sua mente. A ATD é, segundo seus mentores, Moraes e Galiazzi (2007): “A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos dos discursos” (p. 7).

Em outras palavras, a ATD é uma metodologia QUALITATIVA, que se preocupa com a análise dos dados coletados e tem por finalidade PRODUZIR NOVAS COMPREENSÕES sobre aquilo que estamos pesquisando. A ATD se preocupa, ainda, com o processo de autoria de quem escreve um trabalho científico. Para tanto, sua principal ferramenta é a escrita.

Para a compreensão dos dados coletados, a ATD se utiliza de dois processos fundamentais em análises: a **unitarização** e a **categorização**, acreditando que é, pela impregnação do sentido expresso nos dados da coleta, que a materialidade de tais elementos ganha concretude. A partir dos elementos materiais disponíveis, então, é que o processo de autoria emerge de forma mais clara. Dessa forma, quanto mais imersos nos dados estamos, mais leituras teremos sobre o tema escolhido e, principalmente, quanto mais exercícios de interpretação e descrição produzirmos, maior será a densidade explicativa.

A ATD é um processo altamente recursivo e, dessa forma, sempre é possível retornar a qualquer passo e ampliar o número de

unidades ou reconstruir algum fragmento elaborado anteriormente. Para fins metodológicos, podemos dizer que a ATD se dá por passos ou etapas em que o autor vai construindo seu argumento central e defendendo sua tese.

Unitarização

Como a própria palavra já lembra, unitarizar significa “reduzir” a unidades. Na ATD, ela faz parte do processo de desconstrução do texto. Conforme Moraes e Galiazzi (2007):

O momento da unitarização é um movimento desconstrutivo. Consiste numa explosão de idéias, uma imersão no fenômeno investigado, por meio do recorte e discriminação de elementos de base, tendo sempre como ponto de partida os textos constituintes do “corpus” (p.49, grifo do autor).

Sabemos, então, que a unitarização é a desconstrução do texto advindo dos dados coletados ou do *corpus* de análise. Com essa fragmentação proposital, o sujeito começa a se impregnar dos dados, conhecendo os detalhes de cada fala do seu sujeito de pesquisa. No entanto, essa fragmentação tem uma finalidade de dar a conhecer as partes internas e suas relações com a totalidade e, portanto, não pode deixar de pertencer ao todo. Ela não será válida se fugir do contexto ou alterar a ideia essencial da fala do sujeito da pesquisa.

Ao unitarizarmos, construímos significados para aquilo que o sujeito nos disse, reconstruímos sua fala e, conseqüentemente, suas ideias. Obviamente, essa leitura que vamos fazendo do outro está determinada pelas nossas teorias pessoais, as quais nos constituem, como foi dito anteriormente.

Categorização

A categorização é o processo subsequente ao da unitarização dos dados. Ela faz parte do processo analítico das pesquisas qualitativas. Na verdade, estamos, constantemente, fazendo categorizações. É a forma como apreendemos o mundo e damos-lhe significado através da linguagem (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Na ATD, a categorização é exigente e demanda esforço e disciplina. Precisamos estar inteiramente envolvidos com o processo para podermos dar conta de seus passos sem deixar nada para trás. Os

passos da categorização, nessa teoria, são: categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais.

As **categorias iniciais** têm por objetivo reunir as unidades semelhantes. O importante é que cada ideia possa ser contemplada dentro de uma categoria. Sendo assim, o número máximo de unidades dentro dessas categorias é cinco, pois a ideia inicial é diferenciar as unidades e agrupá-las, conforme a semelhança. Desse conjunto de dados, surgem os parágrafos do futuro texto.

As **categorias intermediárias** fazem uma nova seleção, onde irão se agrupar as categorias iniciais semelhantes, podendo sempre surgir novas unidades no decorrer do processo de categorização. Dessas categorias, surgem argumentos que aglutinarão os parágrafos do futuro texto.

Já as **categorias finais** têm como objetivo fazer uma seleção bem restrita. As referidas categorias são em menor número e definem as ideias principais do texto ou o argumento central a ser defendido. Elas, geralmente, dão origem aos capítulos ou itens do texto, no momento, já em construção.

Ao final de todo esse processo, já temos o texto construído. Veja no próximo artigo o passo a passo da ATD.

REFERÊNCIA

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

PARA ENTENDER MELHOR... ATD: PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS NECESSÁRIOS À ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Roque Moraes
Roberta Chiesa Bartelmebs

Neste texto, aprofundaremos os procedimentos analíticos da ATD, informando passos necessários e modos possíveis de análise, desde a unitarização, a categorização à construção dos argumentos interpretativos.

Passo a passo de uma primeira aproximação com a ATD em seus dados:

1) Você precisa criar um arquivo contendo, apenas, a primeira questão e todas as respostas obtidas para esta.

2) Você vai iniciar o processo de unitarização, isto é, dividir esse grande arquivo de frases em pequenas unidades de significado. Cada resposta precisa ser dividida em partes significativas, como no exemplo:

Pergunta 1 – Como você pensa que ocorrem as estações do ano?

Resposta Ana:

eu penso que as estações do ano são causadas pelo afastamento do Sol com relação à Terra. Se a Terra está mais longe, tudo aqui deve, tem de ficar mais frio e, se está mais pertinho, o calor aumenta, por isso temos o verão, é quente e temos mais calor que vem do Sol.

(fragmentos de uma pseudo entrevista inventados para este exemplo).

Resposta Paulo:

acho que isso ocorre, porque a Terra fica meio solta no espaço, daí um dia ela fica perto do Sol e, como ele é muito quente, ele esquenta a Terra e ela fica bem quentinha. Já o inverno deve ser porque ela fica longe... Acho que é isso...

(fragmentos de uma pseudo entrevista inventados para este exemplo).

Resposta Joãozinho:

não sei dizer ainda... Mas acho que não é porque o Sol fica longe, afinal, todo dia ele tem o mesmo tamanho... Se fosse que a gente fica mais perto ou mais longe, então, teria que aparecer um Solzão e um Solzinho... Não é? (Fragmentos de uma entrevista inventados para esse exemplo).

1ª UNITARIZAÇÃO: Separar em pequenas unidades de significado as frases respondidas pelos entrevistados. Na maior parte das vezes, uma resposta contém mais de uma ideia geral, por esse motivo há a necessidade de divisão. Podem ocorrer casos em que a resposta apresente uma única ideia, nesse caso, haverá apenas uma unidade para a resposta obtida:

Ana1. *“As estações do ano são causadas pelo afastamento do Sol com relação à Terra”.*

Ana 2. *“Se a Terra está mais longe, tudo aqui deve, tem de ficar mais frio”.*

Ana 3. *“E, se está mais pertinho, o calor aumenta, por isso temos o verão, é quente e temos mais calor que vem do Sol”.*

Paulo1. *“Acho que isso ocorre, porque a Terra fica meio solta no espaço”.*

Paulo 2. *“Um dia ela fica perto do Sol, e como ele é muito quente, ele esquenta a Terra e ela fica bem quentinha”.*

Paulo 3. *“Já o inverno deve ser porque ela fica longe... Acho que é isso...”.*

Joãozinho1: *“Não sei dizer ainda...”.*

Joãozinho 2: *“Mas acho que não é porque o Sol fica longe, afinal todo dia ele tem o mesmo tamanho”.*

Joãozinho 3: *“Se fosse que a gente fica mais perto ou mais longe, então, teria que aparecer um Solzão e um Solzinho... Não é?”.*

2ª TÍTULOS DAS UNIDADES – Dar título para cada unidade construída. Lembramos que o autor pode também construir unidades, desde que faça um código para si mesmo.

Ana1. Afastamento da Terra com relação ao Sol

“As estações do ano são causadas pelo afastamento do Sol com relação à Terra”.

Ana 2. Distância da Terra com relação ao Sol leva ao frio

“Se a Terra está mais longe tudo aqui deve, tem de ficar mais frio”.

Ana 3. Aproximação da Terra com relação ao Sol leva ao calor

“E, se está mais pertinho, o calor aumenta, por isso temos o verão, é quente e temos mais calor que vem do Sol”.

Paulo1. Terra “solta” no espaço

“Acho que isso ocorre porque a Terra fica meio solta no espaço”.

Paulo 2. Aproximação do Sol gera calor

“Um dia ela fica perto do Sol e, como ele é muito quente, ele esquenta a Terra e ela fica bem quentinha”.

Paulo 3. Afastamento do Sol gera frio

“Já o inverno deve ser porque ela fica longe... Acho que é isso...”.

Joãozinho1: Ausência de hipótese

“Não sei dizer ainda...”.

RB 1. Afirmação do não saber

“Na escola, sempre buscamos ensinar aos alunos respostas, dificilmente, pensamos que são as perguntas que movem a aprendizagem”.

Joãozinho 2: O tamanho do Sol é o mesmo todos os dias do ano
“Mas acho que não é porque o Sol fica longe, afinal todo dia ele tem o mesmo tamanho”.

Joãozinho3: Haveria diferenças nos tamanhos aparentes do Sol durante o ano

Se fosse que a gente fica mais perto ou mais longe, então teria que aparecer um Solzão e um Solzinho... Não é?

3ª AGRUPAR AS UNIDADES SEMELHANTES – PRIMEIRA CATEGORIZAÇÃO ou CATEGORIZAÇÃO INICIAL – Nesse momento, é importante ler com atenção as unidades criadas e agrupá-las em categorias iniciais que sejam amplas. Recorde ainda que, aqui, o compromisso é agrupar as semelhantes e que também pode ser gerado o número necessário de categorias iniciais:

Categorias iniciais para a Pergunta 1 – “Como você pensa que ocorrem as estações do ano?”.

I – As estações são efeito do movimento da Terra com relação ao Sol

Ana1. Afastamento da Terra com relação ao Sol

“As estações do ano são causadas pelo afastamento do Sol com relação à Terra”.

II – Afastamento da Terra gera frio

Ana 2. Distância da Terra com relação ao Sol leva ao frio

“Se a Terra está mais longe, tudo aqui deve, tem de ficar mais frio”.

Paulo 3. Afastamento do Sol gera frio

“Já o inverno deve ser porque ela fica longe... Acho que é isso...”.

III – Aproximação ao Sol gera calor

Ana 3. Aproximação da Terra com relação ao Sol leva ao calor

“E, se está mais pertinho, o calor aumenta, por isso temos o verão, é quente e temos mais calor que vem do Sol”.

Paulo 2. Aproximação do Sol gera calor

“Um dia ela fica perto do Sol e, como ele é muito quente, ele esquenta a Terra e ela fica bem quentinha”.

IV – A Terra como um objeto no espaço

Paulo1. Terra “solta” no espaço

“Acho que isso ocorre, porque a Terra fica meio solta no espaço”.

V – Não é a distância que influencia neste fenômeno

Joãozinho 2: O tamanho do Sol é o mesmo todos os dias do ano

“Mas acho que não é porque o Sol fica longe, afinal, todo dia ele tem o mesmo tamanho”.

Joãozinho 3: Haveria diferenças nos tamanhos aparentes do Sol durante o ano

“Se fosse que a gente fica mais perto ou mais longe, então, teria que aparecer um Solzão e um Solzinho... Não é?”.

VI – A dúvida no processo de aprendizagem de ciências

Joãozinho1: Ausência de hipótese

“Não sei dizer ainda...”.

RB 1. Afirmação do não saber

“Na escola, sempre buscamos ensinar aos alunos respostas, dificilmente, pensamos que são as perguntas que movem a aprendizagem”.

4ª Criar um **ARGUMENTO** para cada categoria da pergunta 1. Esse argumento é a ideia central das unidades e servirá de base para a construção do parágrafo posterior de cada categoria.

Pergunta: “Como você pensa que ocorrem as estações do ano?”.

I – As estações são efeito do movimento da Terra com relação ao Sol

Ana1. Afastamento da Terra com relação ao Sol

“As estações do ano são causadas pelo afastamento do Sol com relação à Terra”.

Argumento: As estações do ano ocorrem devido ao movimento da Terra em redor do Sol. Tal efeito denomina-se translação.

II – Afastamento da Terra gera frio

Ana 2. Distância da Terra com relação ao Sol leva ao frio

“Se a Terra está mais longe tudo, aqui deve, tem de ficar mais frio”.

Paulo 3. Afastamento do Sol gera frio

“Já o inverno, deve ser porque ela fica longe... Acho que é isso...”.

Argumento: O movimento de translação feito pela Terra possui forma de elipse, sendo assim, em determinado período, tal efeito faz

com que o Sol esteja em um dos focos da elipse, gerando períodos de afastamento e, conseqüentemente, o frio.

III – Aproximação ao Sol gera calor

Ana 3. Aproximação da Terra com relação ao Sol leva ao calor

“E, se está mais pertinho, o calor aumenta, por isso temos o verão, é quente e temos mais calor que vem do Sol”.

Paulo 2. Aproximação do Sol gera calor

“Um dia ela fica perto do Sol e, como ele é muito quente, ele esquenta a Terra e ela fica bem quentinha”.

Argumento: A trajetória que a Terra descreve ao redor do Sol é em forma de uma elipse. Por isso, acredita-se que, devido ao achatamento desta elipse (muitas vezes, representado de forma exagerada nos Livros Didáticos), haja ocasiões em que a Terra se aproxime mais do Sol. Dessa forma, ao ficar mais próxima, a Terra recebe mais calor na região de maior contato com os raios solares.

IV – A Terra como um objeto no espaço

Paulo1. Terra “solta” no espaço

“Acho que isso ocorre, porque a Terra fica meio solta no espaço”.

Argumento: Sabe-se que a Terra é um corpo no espaço, e que como todos os outros corpos no espaço, ela está sob a força da gravidade, sendo atraída (pelo Sol), e atraindo objetos para si (cometas, Lua, meteoritos).

V – Não é a distância que influencia neste fenômeno

Joãozinho 2: O tamanho do Sol é o mesmo todos os dias do ano

“Mas acho que não é porque o Sol fica longe, afinal todo dia ele tem o mesmo tamanho”.

Joãozinho 3: haveria diferenças nos tamanhos aparentes do Sol durante o ano

“Se fosse que a gente fica mais perto ou mais longe, então teria que aparecer um Solzão e um Solzinho... Não é?”.

Argumento: A lógica baseada em simples observações pode nos levar a pensar que, se em determinados períodos do ano, o sol está mais próximo ou mais distante, então deveríamos vê-lo em tamanhos diferentes, assim como ocorre com os objetos que avistamos na Terra.

VI – A dúvida no processo de aprendizagem de ciências

Joãozinho1: Ausência de hipótese

“Não sei dizer ainda...”.

RB 1. Afirmação do não saber

“Na escola, sempre buscamos ensinar aos alunos respostas, dificilmente pensamos que são as perguntas que movem a aprendizagem”.

Argumento: As escolas, em especial, com relação ao ensino de ciências, deixam muito a desejar, preocupando-se com as respostas que devem dar aos alunos e com as que eles devem devolver em provas e trabalhos de avaliação. Porém, em termos de aprendizagem, hoje, entende-se que a preocupação apenas com réplicas é avessa ao processo educativo, visto que é pela pergunta que se chega à aprendizagem e que se inspira o desejo e a vontade necessários ao aprendizado.

5ª Construção do PARÁGRAFO de cada categoria – esse parágrafo agrupa as ideias do autor e as das unidades produzidas pelos sujeitos de sua pesquisa. Nele, é possível também, como no movimento de construção das unidades (passo feito anteriormente), fazer uso de citações, desde que os autores destas sejam sempre devidamente referenciados.

Pergunta: “Como você pensa que ocorrem as estações do ano?”

I – As estações são efeito do movimento da Terra com relação ao Sol

Ana1. Afastamento da Terra com relação ao Sol

“As estações do ano são causadas pelo afastamento do Sol com relação à Terra”.

Argumento: As estações do ano ocorrem devido ao movimento da Terra em redor do Sol. Tal efeito denomina-se translação.

Parágrafo: Muitas pessoas sabem que as estações do ano ocorrem devido ao movimento da Terra em redor do Sol, a translação, isto é atribuído a esse efeito pelo conhecimento de que a Terra realiza um movimento semelhante uma elipse e não um círculo perfeito ao redor do Sol.

II – Afastamento da Terra gera frio

Ana 2. Distância da Terra com relação ao Sol leva ao frio

“Se a Terra está mais longe, tudo aqui deve, tem de ficar mais frio”.

Paulo 3. Afastamento do Sol gera frio

“Já o inverno deve ser porque ela fica longe... Acho que é isso...”.

Argumento: O movimento de translação feito pela Terra possui forma de elipse, sendo assim, em determinado período, tal efeito faz com que o Sol esteja em um dos focos da elipse, gerando períodos de afastamento e, conseqüentemente, o frio.

Parágrafo: Este movimento faz com que se saiba que, em determinado período, o Sol esteja em um dos focos da elipse, gerando períodos de afastamento e, conseqüentemente, o frio, conforme a fala de Ana: *“Se a Terra está mais longe, tudo aqui deve, tem de ficar mais frio”*.

III – Aproximação ao Sol gera calor

Ana 3. Aproximação da Terra com relação ao Sol leva ao calor

“E, se está mais pertinho, o calor aumenta, por isso temos o verão, é quente e temos mais calor que vem do Sol”.

Paulo 2. Aproximação do Sol gera calor

“Um dia ela fica perto do Sol e, como ele é muito quente, ele esquenta a Terra e ela fica bem quentinha”.

Argumento: O efeito de translação da Terra tem o formato de uma elipse, por isso, acredita-se que, durante seu movimento, haja ocasiões em que ela se aproxime mais do Sol, devido à curvatura da elipse. Dessa forma, ao ficar mais próxima, a terra recebe mais calor na região de maior contato com os raios solares.

Parágrafo: O movimento da Terra é uma elipse, por isso, acredita-se que, no seu movimento de translação, haja momentos em que ela se aproxime mais do Sol, devido à curvatura da elipse. Sendo assim, ao ficar mais próxima, recebe mais calor, conforme vemos na resposta de Paulo e Ana, respectivamente: *“Um dia ela fica perto do Sol e, como ele é muito quente, ele esquenta a Terra e ela fica bem quentinha”* e *“E, se está mais pertinho, o calor aumenta por isso temos o verão, é quente e temos mais calor que vem do Sol”*.

IV – A Terra como um objeto no espaço

Paulo1. Terra “solta” no espaço

“Acho que isso ocorre, porque a Terra fica meio solta no espaço”.

Argumento: Sabe-se que a Terra é um corpo no espaço, atraído e atraindo graças à força da gravidade.

Parágrafo: Todos os estudantes em questão já têm noções básicas construídas em suas respostas, tais como a de que a Terra é um objeto “solto” que se move no espaço.

V – Não é a distância que influencia neste fenômeno

Joãozinho 2: O tamanho do Sol é o mesmo todos os dias do ano

“Mas acho que não é porque o Sol fica longe, afinal, todo dia ele tem o mesmo tamanho”.

Joãozinho 3: haveria diferenças nos tamanhos aparentes do Sol durante o ano

“Se fosse que a gente fica mais perto ou mais longe, então, teria que aparecer um Solzão e um Solzinho... Não é?”.

Argumento: A lógica baseada em simples observações pode nos levar a pensar que, se em determinados períodos do ano, o sol está mais próximo ou mais distante, então, deveríamos vê-lo em tamanhos diferentes, assim como ocorre com os objetos que avistamos na Terra.

Parágrafo: Ao pensarmos sobre as estações do ano, basta que analisemos coisas simples do cotidiano. Como demonstrou CANIATO (1987), através de seu personagem Joãozinho da Maré, que, se é verdade que a Terra se afasta e se aproxima do Sol, deveríamos vê-lo em tamanhos diferentes durante o ano, pois, quando um avião se aproxima do pouso, ele fica cada vez maior para o observador da Terra e, de outra forma, quando ele se afasta para cumprir seu destino, fica cada vez mais pequenino.

VI – A dúvida no processo de aprendizagem de ciências

Joãozinho1: Ausência de hipótese

“Não sei dizer ainda...”.

RB 1. Afirmação do não saber

“Na escola, sempre buscamos ensinar aos alunos respostas, dificilmente, pensamos que são as perguntas que movem a aprendizagem”.

Argumento: As escolas, em especial, com relação ao ensino de ciências, deixam muito a desejar, preocupando-se com as respostas que devem dar aos alunos e com as que eles devem devolver em provas e trabalhos de avaliação. Porém, em termos de aprendizagem, hoje, entende-se que a preocupação apenas com réplicas é avessa ao processo educativo, visto que é pela pergunta que se chega à aprendizagem e que se inspira o desejo e a vontade necessários ao aprendizado.

Parágrafo: As escolas, em especial, com relação ao ensino de ciências, deixam muito a desejar, preocupando-se com as respostas que devem dar aos alunos e com as que eles devem devolver em provas e trabalhos de avaliação. Como vemos na resposta de Joãozinho, nem sempre são as respostas que nos movem até o

conhecimento: “*Não sei dizer ainda...*”, essa frase representa que ele não sabe responder e não tem nenhuma resposta pronta na sua mente, está, pois, aberto ao conhecimento. Sendo assim, é pela pergunta que se chega à aprendizagem e que se inspira o desejo e a vontade necessários ao aprendizado.

(Anote sempre as Referências):

CANIATO, Rodolpho. **Com ciência na educação**: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino da ciência. Campinas: Papyrus, 1987.

6. Construção do parágrafo da resposta – nesse momento unem-se todos os parágrafos construídos anteriormente, organizando-os de maneira a constituírem um pequeno texto ou parágrafo para a resposta a ser analisada:

Veja como ficou o modelo final deste exercício:

O que se pensa sobre as estações do ano

Muitas pessoas sabem que as estações do ano ocorrem devido ao movimento da Terra em redor do Sol, a translação, isto é atribuído a esse efeito pelo conhecimento de que a Terra realiza um movimento semelhante a uma elipse e não um círculo perfeito ao redor do Sol.

Esse movimento faz com que se saiba ainda que, em determinado período, o Sol está em um dos focos dessa elipse, gerando períodos de afastamento e, conseqüentemente, o frio, conforme a fala de Ana: “*Se a Terra está mais longe, tudo aqui deve, tem de ficar mais frio*”.

No movimento de translação, há momentos em que a Terra se aproxima mais do Sol, devido à curvatura da elipse. Dessa forma, fica mais próxima da referida estrela e recebe mais calor, conforme vemos na resposta de Paulo e Ana, respectivamente: “*Um dia ela fica perto do Sol e, como ele é muito quente, ele esquenta a Terra e ela fica bem quentinha*” e “*Se está mais pertinho, o calor aumenta, por isso temos o verão, é quente e temos mais calor que vem do Sol*”.

Apesar de equivocada, essas teorias demonstram que todos os estudantes entrevistados já têm noções básicas construídas em suas respostas a respeito da terra no universo, tais como a de que a Terra é um objeto “solto” que se move no espaço.

No entanto, ao pensarmos sobre as estações do ano, basta que analisemos coisas simples do cotidiano. Como demonstrou Caniato (1987), através de seu personagem Joãozinho da Maré, que, se é

verdade que a Terra se afasta e se aproxima do Sol, deveríamos vê-lo em tamanhos diferentes durante o ano, pois, quando um avião se aproxima do pouso, ele fica cada vez maior para o observador da Terra e, de outra forma, quando ele se afasta para cumprir seu destino, fica cada vez mais pequenino.

As escolas, em especial, com relação ao ensino de ciências, deixam muito a desejar, preocupando-se com as respostas que devem dar aos alunos e com as que eles devem devolver em provas e trabalhos de avaliação. Como vemos na resposta de Joãozinho, nem sempre são as respostas que nos movem até o conhecimento: “Não sei dizer ainda...”, essa frase representa que ele não sabe responder e não tem nenhuma resposta pronta na sua mente, está, pois, aberto ao conhecimento. Sendo assim, é pela pergunta que se chega à aprendizagem e que se inspira o desejo e a vontade necessários ao aprendizado.

REFERÊNCIAS

CANIATO, Rodolpho. **Com ciência na educação**: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino da ciência. Campinas: Papyrus, 1987.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUI, 2007.



Parte III
EXPERIMENTAÇÕES ANALÍTICAS
DE CONTEXTOS EDUCATIVOS

UMA PROPOSTA DE ESCRITA DE NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS EM UM CONTEXTO EDUCACIONAL DE EJA

Cibele Hechel Colares da Costa

O interesse das ciências sociais pela memória deve-se ao reconhecimento da importância da dimensão temporal nos fenômenos humanos, na reflexão de que tanto a continuidade quanto a descontinuidade da vida em sociedade está implicada em mecanismos de lembrança e de esquecimentos, de seleção e de elaboração daquilo que o passado deixa para trás de si mesmo (TEDESCO, 2004, p.28).

O estudioso João Tedesco (2004) apresenta alguns dos motivadores para o interesse das ciências que estudam a sociedade pelos aspectos relativos à memória, sendo um desses aspectos o fato de a memória reconhecer que o ato da passagem do tempo é muito importante para a construção da memória, tanto de cada indivíduo quanto para, conseqüentemente, a formação da memória de determinado povo.

Estudos têm sido desenvolvidos em torno dessa temática e, segundo Tedesco (2004), eles servem para auxiliar as análises sobre o vivido no presente cotidiano das sociedades e, também, para o passado delas. Através desses estudos, o passado se torna presente de forma analítica e oral, bem como se dá a construção e reconstrução dos aspectos vividos dentro de determinada sociedade.

Nesse momento, faz-se necessária uma conceituação mais pontual do que é memória e, para trazer a esta pesquisa tal conceito, apresenta-se o seguinte:

A memória é, desse modo, a capacidade de conservar determinadas informações com auxílio de funções psíquicas, sendo essas capazes de atualizar impressões passadas, que se representam como passadas. O passado condiciona o presente e vice-versa. Sabemos que muitos dos esquecimentos não são atribuídos aos problemas

biológicos de memória, mas aos subjetivamente intencionais (p.32).

Ao ler esta citação se tem a questão de que as lembranças ou esquecimentos são relativos aos problemas *subjetivamente intencionais*, conforme o autor coloca, o que remete à ideia que a memória é algo totalmente subjetivo e nada objetivo, pois as lembranças levarão em consideração *noções de interesse* para, de certa forma, selecionar o que ficará guardado em nossa memória e o que não ficará.

Neste sentido, Tedesco (2004) se utiliza de Le Goff para corroborar seu ponto de vista ao relatar que as recordações que criamos são frutos da escolha, talvez consciente ou inconsciente de cada ser humano:

A unidade da memória reside na intencionalidade das aquisições, das transformações e recuperações das recordações e esquecimentos. Diz Le Goff que são as pessoas que escolhem os elementos destinados a se transformar em recordação (p.31).

As atividades propostas com os alunos da EJA da localidade da Ilha da Torotama levam-nos a uma contextualização generalista, quanto aos sujeitos da pesquisa, percebe-se que ao escreverem suas narrativas, eles acessaram suas memórias e suas recordações, desde acontecimentos que fizeram parte de suas infâncias até momentos presentes, como o fato de terem voltado a estudar, que é tão marcante nos seus textos. Tais recordações são escolhas intencionais feitas pelos sujeitos e, com essa afirmação, pode-se inferir que nem todos os fatos que tais sujeitos viveram são lembrados e, conseqüentemente, não fazem parte das memórias deles. Ao tratar de memórias, tanto individuais quanto coletivas, é preciso ter em mente que se está mexendo com pessoas que têm suas próprias interpretações presentificadas do passado e, como já foi descrito anteriormente, interpretações intencionalizadas, nas quais estão impressas suas condições de existência do passado, do presente e com intenções de um futuro.

A respeito das recordações que não se tornam memórias, pode-se dizer, de acordo com Tedesco (2004), que “é comum na história a produção do esquecimento ou do silêncio alter/auto-imposto para ajustar o passado com as intenções/ressentimentos ainda conseqüentes do presente e das perspectivas futuras.” (p.121). Portanto, esta seleção de

memórias acontece influenciada pelas vivências presentes e pelas expectativas do futuro. É sabido, também, que ninguém consegue recordar o seu passado de forma inteira, ao mesmo tempo em que não se pode esquecê-lo por completo, por isso, quando se remove algo das recordações que se tem, escolhe-se o que se quer lembrar, como, por exemplo, quando se coloca de lado os conteúdos dolorosos e que trazem recordações ruins.

Outra questão levantada por Tedesco (2004), que é muito pertinente para este estudo, é com relação à memória coletiva por meio da narração, que, em verdade, é o que se busca com este trabalho: resgatar um pouco das memórias dos alunos da EJA, inseridos na localidade da Ilha da Torotama, por meio das narrativas que eles escreveram nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pois se acredita que assim se terá um registro, além da oralidade, das memórias daqueles sujeitos. A respeito de como se desenvolve o processo de narrar cita-se:

[...] o processo de narrar possui a dimensão da inevitabilidade presentificadora, e o que é buscado, efetivamente, não são verdades históricas, mas sim, os sentidos dados pelos sujeitos narradores às suas próprias histórias pelos sujeitos a sua própria história. Tais sentidos não são captados objetivamente pela fala desses sujeitos, mas seus trejeitos, movimentos e seu corpo em ato são aspectos que dialogam com o observador e comunicam muitas situações não orais. Assim, a narração sempre está no tempo presente, indo no caminho do passado e, muitas vezes, também no de um futuro. Portanto, trata-se de um tempo ilimitado, no qual o narrador transita (THUM, 2011, p.01).

Desta forma, narrar é, e sempre será, algo subjetivo, uma vez que o sujeito que narra está em um tempo presente narrando um tempo passado e este presente interfere nas escolhas que ele fará. Ao escrever sobre os acontecimentos passados, ou, assim como já foi apontado quanto às memórias, existe a questão da seletividade que deve sempre ser levada em consideração, neste caso. Também se destaca o pensamento de Leal (2006) quanto às questões que envolvem o ato de narrar, quando ele afirma:

Afinal, narrar significa buscar e estabelecer um encadeamento e uma direção, investir o sujeito de papéis e criar personagens, indicar uma solução. As narrativas, assim, tecem a experiência vivida podem aparecer no cotidiano, contadas pelos seres humanos, ajudando-os a viver e agrupando-os, distinguindo-os, marcando seus lugares e possibilitando a criação de comunidades (p.20).

Memórias e narrativas, neste trabalho, estão unidas para um fim comum: permitir o acesso às memórias dos alunos do Ensino Médio da Torotama, partindo da leitura das narrativas por eles construídas.

A importância do ato de ler e escrever para os sujeitos da EJA

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] Movimento em que a palavra dita flui do mundo, mas por uma certa “forma de escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1982, p.20).

O ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira vem sendo alvo de discussão, principalmente nos cursos de Letras. Um dos aspectos mais polêmicos, por assim dizer, é “Como ensinar essas duas disciplinas de forma com que se complementem?” ou, ainda, “Como ensinar essas duas disciplinas em conjunto?”. Com base nesses questionamentos, optou-se por tentar unir essas duas disciplinas em uma única, quando se começou a desenvolver as aulas dentro do projeto Educação para Pescadores – EJA e, nesta disciplina, as bases das aulas eram: leitura e escrita.

A importância que tanto a leitura quanto a escrita tem para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos é muito grande e isso foi vivenciado na experiência em sala de aula com os alunos. Ambiente onde é possível e, muito possível, um bom desenvolvimento de ambas as atividades, mas claro, com bastante trabalho. Para isso o professor precisa estar disposto a encarar uma série de desafios e, também, vencer preconceitos e quebrar barreiras.

Dentro destas questões de ensino de Língua Portuguesa e Literatura entra também a discussão de currículo escolar. O currículo segue as orientações do Ministério da Educação presentes no

documento: “Referenciais Curriculares para o Ensino Médio” e, a partir delas, a escola busca desenvolver o currículo de forma que este seja coerente com o documento referido e as necessidades do aluno. Freire (1996) aponta algo interessante quando questiona: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p.30). Assim, ele aponta para o que seria o ideal para trabalhar com qualidade em sala de aula: unir os saberes que compõem as orientações do MEC com as experiências dos alunos e isso se trata de contextualizar a educação.

Ainda dentro das questões curriculares, é possível perceber uma grande preocupação, por parte de todos envolvidos na educação, em refletir acerca de currículo, levando em consideração que ele está diretamente ligado ao projeto político-pedagógico das escolas, bem como as orientações emanadas do sistema de ensino. Deve-se ter em mente que ele é pensado, também, na própria prática docente, pois a partir dessa prática o professor pode notar a necessidade de modificar o currículo e adequá-lo às necessidades dos discentes. Para corroborar com estas questões discutidas até este momento, apresenta-se uma afirmação de Lima (2007), dentro de um material organizado pelo MEC, a fim justamente de discutir o currículo:

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas (p.09).

No caso da leitura e da escrita, por exemplo, o professor deve buscar textos que despertem o interesse dos alunos e que estejam de acordo com as situações vivenciadas cotidianamente por esses sujeitos, para assim, levar em consideração o conhecimento prévio que todos os

alunos já possuem. Para corroborar com esta ideia, apresenta-se Kleiman (1989), que diz:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (p.13).

Nesta citação, a autora deixa claro o que já foi exposto neste trabalho, pois para que o leitor consiga ler efetivamente um texto ele precisa acessar seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo) e, para que a leitura seja feita com sucesso, o professor precisa conhecer o universo que seus alunos estão inseridos. E, nessa perspectiva, que o docente possa escolher textos que estejam de acordo com as vivências sociais de seus alunos, uma vez que a ideia é que as leituras bem escolhidas despertem a criticidade e o poder de leitura e reflexão dos alunos.

Destaca-se que Kleiman (1989) coloca a leitura como um *processo interativo*, pois o aluno interage com o seu conhecimento prévio em um texto que toma contato pela primeira vez, caso o aluno não tivesse qualquer informação prévia, o processo de interação não poderia acontecer, uma vez que ele só se dá devido à “bagagem” que cada aluno carrega e utiliza, talvez sem sequer perceber esse ato, no momento da leitura de um texto que desconheça. Chama-se a atenção para Freire (1996) quando ele diz que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (1996, p.17-18). Destaca-se que *por visão mágica da palavra escrita*, Freire considera aquela visão de que a palavra escrita é tida como verdade única. Aqui ele aborda uma das grandes preocupações dos professores de língua e literatura: que o aluno leia o texto de forma mecânica e não consiga apreender nada

daquilo que leu. Então, tais práticas fazem com que o aluno as faça por “obrigação” e não por prazer, o que acaba gerando uma visão de que as leituras são todas difíceis e, conseqüentemente, faz com que muitos alunos não gostem de ler e nem de escrever. Conseqüentemente, incluíse, aqui, a escrita, visto que ela está diretamente ligada à leitura, logo, o aluno que lê bem também vai escrever bem.

No caso específico dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, as atividades de leitura e escrita devem ser muito bem planejadas pelo professor, pois, se bem feitas, podem render bons frutos aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Voltando aqui à questão da contextualização dos textos escolhidos pelo professor para o trabalho em sala de aula, na EJA, essa preocupação em levar textos que despertem o interesse dos alunos é extremamente importante e necessária para um bom aproveitamento das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

Para ilustrar a importância da contextualização textual na sala de aula, cita-se o exemplo dos alunos que se teve contato durante o projeto Educação para Pescadores: todos os alunos obtinham seu sustento da pesca, direta ou indiretamente, então como poderia a professora de ambas as disciplinas em questão lhes dar apenas textos de assuntos que nada tinham a ver com a pesca? Cabe à professora daqueles sujeitos, levar-lhes material do interesse deles, pois com textos relacionados à pesca eles tinham muito a contribuir, o que corrobora o fato de que os professores precisam valorizar os conhecimentos prévios de seus alunos. Com esta discussão, afirma-se então que vários são os benefícios que o domínio da leitura causa aos sujeitos em seu contato, não só com o ambiente escolar, mas com o seu ambiente social como um todo:

Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Do ponto de vista psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para a autonomia do aluno. Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento, como o cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho; o afetivo, pois a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor; finalmente, permite desenvolver a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário e possibilitando observar como os

textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam e quais as formas de expressão que os caracterizam (ALMEIDA, ALTENFELDER; CLARA, 2010, p.10).

Com isso, é essencial a preocupação com a escrita e a leitura dentro das salas de aula da EJA, pois todo aluno que volta à escola, muitas vezes após ter passado longe dela por longos anos, busca justamente tudo aquilo que somente uma leitura e uma escrita bem trabalhada pode lhes proporcionar, como: autonomia, melhor capacidade de expressão, criticidade e autoestima.

Educação de Jovens e Adultos: currículo, planejamento e avaliação

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz e estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas (HOFFMANN, 2009, p.43).

Entrando mais especificamente nas questões que tangem à Educação de Jovens e Adultos, cita-se Hoffmann (2009), devido à relevância do que ela apresenta, principalmente, sobre como a interação do aluno com o meio em que ele habita é importante para a construção do seu conhecimento. Nessa perspectiva, ele precisa receber boas condições de estudo e, assim, ir aprimorando cada vez mais sua capacidade intelectual, a fim de se colocar no mundo como um cidadão mais crítico.

Visto isso, faz-se necessário discorrer mais diretamente sobre um dos pilares deste trabalho: a Educação de Jovens e Adultos. Porém, muitos poderiam ser os caminhos a seguir neste momento, mas opta-se por tratar, resumidamente, de três aspectos que educadores e pesquisadores da EJA se questionam sobre com frequência: a tríade constituída por currículo, planejamento e avaliação, pois estes aspectos merecem muito a atenção dos educadores, visto que são a base desta modalidade de ensino e, também, para que a educação se dê com qualidade e funcione em perfeita harmonia.

No que tange as questões curriculares, concorda-se com Arroyo (2005) de que o currículo deve ser um espaço de *diálogo pedagógico*, o qual leve em consideração as vivências dos sujeitos envolvidos no

processo educativo e os *tempos do conhecimento e da cultura* dos mesmos. Este seria o currículo ideal para todos que trabalham com a EJA, mas sabe-se que a realidade ainda está um pouco longe disso, embora alguns avanços venham sendo feitos neste sentido. Atualmente, fala-se muito em respeitar a diversidade cultural quando se trata de currículo, ou seja, o mesmo deve se preocupar em abranger a cultura do aluno. Porém, deve-se chegar a um equilíbrio, o que é muito difícil se tratando desse aspecto. A este respeito, cita-se Gomes (2007), quando ela aponta importantes considerações sobre este tema:

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (p.22).

Outro aspecto que deve ser sempre levado em consideração é a contextualização das matérias desenvolvidas em sala de aula com a realidade do aluno, pois com isso, além de chamar a atenção do aluno para aprender aquela matéria, ele também sentirá que, de alguma forma, aquilo que ele aprende em sala de aula fará diferença em sua vida profissional ou até mesmo pessoal, vendo assim, um sentido para estar de volta à escola.

O planejamento é um momento delicado, no qual o professor deve levar em consideração, ao pensar a forma como abordar os conteúdos necessários para o desenvolvimento intelectual e social do aluno, que o estudante da EJA tem necessidades diferentes que os alunos do ensino regular. Por isso, os conteúdos devem ser trabalhados

por prioridades, nos quais o professor, juntamente com seus alunos, deve “filtrar” as reais necessidades e quais as prioridades de conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do período que eles terão. Aliás, o pouco tempo que se tem para desenvolver estes conteúdos também é um dos aspectos que deve ser levado em consideração dentro do planejamento; o professor não pode ter a ingenuidade de que irá dar conta do mesmo conteúdo que consegue com as turmas de ensino regular, tanto por conta do tempo, este bem menor, quanto pelas necessidades e prioridades diferentes.

A avaliação é outro ponto importante e frágil dentro da educação de jovens e adultos, podendo ser este o maior desafio do educador. Portanto neste aspecto muitos são os questionamentos que surgem diante do professor no momento de optar por um método avaliativo, como: Qual a melhor forma de avaliar um aluno? Estarei sendo justo com este ou aquele modo de avaliar? Tal modo estará, de fato, dando conta de avaliar todas as habilidades do meu aluno? E outras tantas que surgem na prática pedagógica de cada professor.

Para embasar as considerações acerca dos processos de avaliação, utiliza-se Hoffmann (2009), visto que é uma pesquisadora que se preocupa em pensar e discutir sobre o assunto. Com relação à avaliação como tradicionalmente tem sido pensada e operacionalizada, a autora assim se expressa:

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos (p.24-25).

Neste trecho a autora aponta os problemas que o sistema tradicional de avaliação, que envolve basicamente a aplicação de provas e a atribuição de uma nota, possui, visto que ele tem muitas falhas ao longo de seu processo. Além disso, não consegue depreender as reais dificuldades pelas quais passam professores e alunos no processo avaliativo. Muitos são os caminhos apontados por Hoffmann para que os professores e os alunos tenham êxito nas atividades de avaliação, principalmente no capítulo *Uma prática mediadora em construção*, no qual ela aponta “cinco princípios coerentes a uma ação

avaliativa mediadora”. Salienta-se o princípio no qual ela diz que o professor deve “transformar os registros da avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento” (p.12), pois, acredita-se que assim seria mais fácil o professor refletir sobre suas práticas avaliativas e buscar respostas para suas inquietações ao se questionar.

Ainda sobre esta questão da avaliação, Chueiri (2008), em seu artigo *Concepções sobre Avaliação Escolar*, aponta que “a avaliação qualitativa configura-se como um modelo em transição por ter como centralidade a compreensão dos processos dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo” (p.12).

No caso da prática docente no contexto apontado, fugiu-se um pouco das avaliações convencionais, visto que não foi levada em consideração apenas uma prova. No momento da avaliação buscou-se avaliá-los a partir das narrativas que eles produziram em sala de aula ao longo do ano de 2011, e das quais algumas servem de objeto para este trabalho, pois se acredita que o desenvolvimento que eles tiveram ao longo da criação das narrativas não pode ser ignorado, a partir do momento que foi uma atividade pensada, para auxiliar o desenvolvimento desses alunos enquanto leitores e escritores.

A metodologia utilizada na pesquisa com as narrativas

A pesquisa foi desenvolvida a partir da coleta de dados feita dentro do projeto Educação para Pescadores, o qual foi desenvolvido na localidade de Ilha da Torotama com alunos da EJA. Estes dados foram coletados através da escrita de narrativas produzidas pelos estudantes como tarefa das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no segundo semestre de 2011.

A faixa etária dos alunos que tiveram suas redações escolhidas para análise é muito variada, mas pode-se afirmar que o aluno mais jovem tinha dezoito anos e o mais velho sessenta e cinco. Porém, destaca-se que a grande maioria estava em torno dos vinte e trinta anos, ou seja, eram pessoas bastante jovens.

Os procedimentos e/ou instrumentos utilizados para a coleta de dados deste trabalho foram: um diário de campo, no qual foram realizadas anotações que ajudaram ao longo da pesquisa, com dados que não estavam registrados em outros meios e as narrativas escritas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Essas narrativas foram contextualizadas com os conteúdos abordados nessas disciplinas,

e, bem como com o meio em que os alunos estavam inseridos. Ressalta-se, ainda, que todos os alunos autorizaram a utilização de seus textos na pesquisa, tal autorização está comprovada através de um termo de consentimento que todos preencheram. Mesmo com as autorizações, optou-se por não revelar ao longo da análise dos dados os nomes dos alunos, portanto, refere-se a eles através de números. Cada aluno recebeu um número, por exemplo, ALUNO 01, ALUNO 02, e assim consecutivamente.

Partindo das leituras feitas na disciplina de Literatura, os alunos escreveram textos através dos quais se trabalhou todas as questões que envolvem a escrita, tais como: coesão, coerência, ortografia, pontuação e outras. Os textos desenvolvidos por eles foram das mais diversas formas, como: poesias, contos, músicas e narrativas. E, sob esta perspectiva, mostrou-se para eles os diferentes gêneros literários. Acredita-se que trabalhando em concomitância a Literatura e a Língua Portuguesa eles conseguiram compreender o significado de ambas e terem um melhor aproveitamento.

A partir destes textos narrativos, procurou-se resgatar as memórias dos alunos que compõem as duas turmas da EJA do projeto Educação para Pescadores. Buscou-se nas escritas destes jovens e adultos aspectos que pudessem ser relativos às suas lembranças, pontos que caracterizassem sua infância, sua juventude e ver em que aspectos as lembranças de todos estes alunos se interseccionavam, para que assim, fosse traçado um perfil que caracterizasse tais sujeitos.

A primeira proposta de escrita foi realizada na primeira aula de Literatura Brasileira que os alunos tiveram. Nela, trabalhou-se com a obra *Casos do Romualdo*, do escritor gaúcho Simões Lopes Neto, que desenvolve uma temática e uma linguagem voltadas para o tradicionalismo do nosso estado. Após a exposição da matéria e a leitura de alguns contos que compõem a obra, se propôs aos alunos que eles criassem seu próprio “caso”, assim como o narrador da obra de Simões, ou seja, que eles contassem uma história engraçada ou embaraçosa que aconteceu com eles e que usassem, em algum momento, termos linguísticos, frequentemente, utilizados por nós gaúchos. Assim lhes foi dado o seguinte enunciado para a produção:

Escreva, a partir da leitura dos casos de Simões Lopes Neto, o seu próprio caso, ou seja, uma história verdadeira e engraçada que tenha se passado com você, pode ser na infância ou adolescência, e atente para usar uma linguagem tipicamente gaúcha.

A proposta causou certa agitação na turma, imediatamente eles começaram a lembrar e contar, oralmente, acontecimentos de suas infâncias, suas brincadeiras e locais favoritos da Ilha, os acontecimentos marcantes, etc. Surgiu naquele momento uma atmosfera favorável à criação de seus textos e, praticamente, todos os alunos aceitaram com gosto a atividade. Nesta proposta, obtiveram-se todas as redações dos vinte e oito alunos presentes na sala de aula, sendo que destas, vinte tinham mais do que quinze linhas.

Na segunda atividade de escrita, os textos foram aqueles construídos na segunda aula de produção de textos, na qual desenvolveu-se com os alunos o conteúdo literário relacionado à fase intitulada “Modernismo”, dando destaque inicial à Semana de Arte Moderna. Este evento foi importante em nosso país, não apenas para a Literatura, mas para a Arte como um todo, pois os artistas buscavam, cada um através da forma artística que dominava, expressar seus sentimentos e protestar, de forma pública, contra aspectos que julgavam não ir bem, na sociedade brasileira de seu tempo (1922). Sendo assim, levou-se para a sala de aula, textos que haviam sido lidos na Semana de Arte Moderna, como o poema *Sapos*, de Manuel Bandeira, no qual ele utiliza metáforas para fazer protestos. Assim, foram lidos todos os textos com os alunos, procurando apontar caminhos para que eles fizessem suas interpretações e pudessem perceber a importância daquele evento para a cultura de nosso país, bem como apontar as mudanças que nossa cultura sofreu, daquele ponto em diante, em diversos aspectos. Partindo disso, solicitou-se então a criação do texto, no qual cada um deles mostrasse algum sentimento que tivesse vontade de expor, tal como fizeram as artistas da Semana de 1922. Propôs-se aos alunos o seguinte enunciado:

Escreva um texto que traga à tona um sentimento que tenhas vontade de expor, tal como fizeram os poetas e demais escritores na Semana de Arte Moderna, em 1922.

Tal como já havia acontecido na primeira aula, em que se fez a proposta de uma escrita, diversas foram as reações dos alunos; alguns se empolgaram com a possibilidade de expor sentimentos que não tinham outro espaço além das aulas para mostrar, enquanto outros sentiram-se intimidados em expor-se, tanto que perguntaram quem iria ler o texto. Sempre se procurou deixá-los à vontade, caso alguém sentisse a necessidade de ler para os colegas, poderia o fazer, ou apenas registrar no seu caderno e entregar. Nesta atividade, também,

todos os alunos entregaram as redações e vinte e uma delas tinham mais do que quinze linhas.

A terceira proposta de escrita emergiu do fato de que, ao longo das aulas, sempre surgiu, através de conversas, o assunto dos motivos que fizeram os alunos pararem e retornarem à escola, uma vez que era um assunto bem recorrente e sobre o qual os alunos pareciam gostar de falar. A partir disso, sugeriu-se, então, fugindo um pouco dos temas envolvendo a literatura, que eles escrevessem sobre o que os motivou a sair e, posteriormente, a voltar à sala de aula. Assim, propôs-se o simples enunciado:

Escreva um texto relatando os motivos que te fizeram retomar os estudos.

Os alunos gostaram bastante de escrever sobre esse tema, inclusive, de todas as temáticas, esta foi a que teve maior e melhor receptividade por parte de ambas as turmas. Nesta proposta, obtiveram-se vinte e sete redações, de um total de vinte e sete alunos que estavam em sala de aula, sendo que destas, vinte e cinco redações tinham mais do que quinze linhas.

Na quarta proposta de escrita se voltou a discutir as questões do período modernista. Nesta aula foi apresentado a eles a primeira fase desse movimento e suas principais características que refletiam na Literatura e demais manifestações artísticas de nosso país. Sendo que uma das principais características era exaltar as qualidades do Brasil, bem como apontar os defeitos do país. Desta forma, foi feita uma proposta de redação para que os alunos escrevessem textos descrevendo as belezas e, também, os problemas que eles percebiam enquanto moradores daquela localidade. Com esta perspectiva, foi proposto o seguinte enunciado às turmas:

Constrói um texto no qual exaltes as belezas do lugar onde vives, assim mostrando teu instinto de nacionalidade, tal qual fizeram os modernistas em suas obras.

Quando se começou a recolher os cadernos com as narrativas desta proposta, foi realizada, em princípio, uma leitura superficial dos textos e, assim, foi possível perceber como os alunos colocaram a sua paixão e, ao mesmo tempo, a sua criticidade com relação aos problemas da localidade. Nessa atividade, foram obtidas todas as redações dos alunos em classe, somando um total de vinte e seis redações, sendo que quinze destas tinham mais do que quinze linhas.

Na quinta proposta de escrita, e, sendo esta a última, foi solicitado aos alunos que escrevessem sobre o que eles se lembravam

de sua infância dentro da escola, com tais perguntas: O que mais gostavam de fazer na escola?, Se gostavam de ir à escola?, Como se sentiam quanto ao aprendizado?, Se tinham influência da família para estudar?, entre outros aspectos. Desse modo, foi proposto o seguinte enunciado:

Descreve, em forma de um texto, o que lembras da tua infância ou adolescência na escola.

Neste dia, as turmas estavam com um número reduzido de alunos, pois o final do curso já estava se aproximando e alguns haviam faltado às aulas para estudar e realizar trabalhos de outras disciplinas. Então foi obtido vinte redações nesta proposta, de um total de vinte alunos que estavam em sala de aula, sendo que destas, quinze redações tinham mais do que quinze linhas.

Dos textos escritos pelos alunos, foi necessário realizar um recorte, visto que tinha um total inicial de cento e três textos. Dessa forma, optou-se para a primeira seleção, a qual se escolheu os textos que tinham mais do que quinze linhas, devido ao fato das que tinham menos do que esse número não terem um grande desenvolvimento textual, o que poderia comprometer a análise dos dados. Mesmo restringindo desta forma, teve-se que fazer outro recorte, no qual se acabou optando por analisar apenas cinco redações com mais do que quinze linhas de cada uma das cinco propostas de escrita. Isto resultou em um total final de vinte e cinco redações para análise; esta escolha foi feita de forma aleatória, sem um critério específico de seleção.

Feitas as leituras dos cinco grupos de textos foi possível intitularlos como: *memórias campesinas*, *memórias sociais*, *memórias estudantis*, *memórias da Ilha da Torotama* e *memórias da infância escolar*. Pôde-se começar pensando na primeira categoria, através da qual os alunos expuseram fatos relativos a sua economia, como por exemplo: que eles vivem da pesca, quase que em sua totalidade, para sobreviver. Este fato revela um importante dado da economia destes sujeitos, bem como na análise da categoria *memórias da Ilha da Torotama*, pois um dos alunos sugere que a Ilha seja ponto turístico da cidade do Rio Grande, e, assim, ela geraria empregos para seus moradores que não precisariam viver apenas da pesca ou procurarem trabalho no centro da cidade. Existe, portanto, entre essas duas categorias, uma forte preocupação com a economia da região, fato este que mostra o senso crítico dos alunos, que se preocupam com sua profissão e têm ideias para melhorar as condições financeiras dos moradores da Torotama. A questão do pertencimento destes sujeitos,

em especial nas categorias *memórias da Ilha da Torotama* e *memórias da infância escolar*, é muito forte, visto que todas as melhorias e críticas por eles sugeridas ou apontadas parecem ter o caráter de melhorar a Ilha para que as pessoas, as quais lá pertencem, possam permanecer.

Nas categorias das *memórias estudantis* e *memórias da vida escolar*, tem-se uma proximidade grande: na primeira, os alunos relatam os motivos que, em geral, os fizeram largar a escola e, na segunda, embora a solicitação fosse para que eles escrevessem sobre o que lembravam da sua infância na escola, muitos acabaram, também, relatando em que momento de suas vidas escolares tiveram que deixar os estudos. O mais importante é observar que todos os estudantes, em algum momento de suas narrativas, apontam a satisfação em estarem de volta ao ambiente escolar, partilhando conhecimentos.

Com todas essas análises, buscou-se encontrar respostas ao questionamento que consiste em saber quem são os jovens e/ou adultos que vivem na Ilha da Torotama e que estiveram inseridos no projeto Educação para Pescadores e, mais ainda, como estes sujeitos se caracterizam. Assim, após a análise dos dados coletados, à luz das leituras realizadas, percebe-se que os sujeitos desse projeto são sujeitos que tiveram muitas dificuldades de continuar seus estudos dentro do tempo considerado regular. Dentre essas dificuldades, destaca-se o fato de que a localidade não conta com uma escola de Ensino Médio, uma vez que, muitos alunos relataram que se houvesse uma, eles teriam a possibilidade de ter seguido adiante com os seus estudos após o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neide; ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. *Se bem me lembro... : caderno do professor: orientação para produção de textos. Coleção da Olimpíada*. São Paulo: Cenpec, 2010. Disponível em: <<https://ww2.itaub.com.br/itausocial/olimpiadas2010/web/site/index.htm>> . Acesso em: 15 maio 2011.

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1. ago. 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/Balan%C3%A7o%20da%20EJA%20-%20Arroyo.pdf>> . Acesso em: 01 jun. 2011.

____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Casto; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

____. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Sandra Denise (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52p.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2012.

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010.

GOMES, Nilma Lins. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Sandra Denise (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009. (ed. atual. ortog.)

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

LEAL, Bruno. Saber das narrativas: narrar. In: FRANÇA, Vera, GUIMARÃES; César (Orgs.). **Na mídia, na rua**: narrativas do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-27.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. BEAUCHAMP, Jeanete; NASCIMENTO,

Aricélia Ribeiro do; PAGEL, Sandra Denise (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1986.

REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da educação de jovens e adultos**: o percurso de uma professora. Dourados: Editora da UFGD, 2008.

SANTOS, Vanessa Cerqueira dos. A produção textual na escola: Eu escrevo, tu escreves, ele escreve... Como? . In: **III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino / I Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade**, 2008, Ilhéus. Anais eletrônicos. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2008. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/vanessacerqueira.pdf>>. Publicado em Maio/2008>. Acesso em: 13 abr. 2012.

SILVA, Maria Juliana da. Ressignificando a produção textual em/na sala de EJA. In: **V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas**, 2010, Alagoas. Anais eletrônicos. Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/ressignificando-a-producao-textual-emna-sala-de-eja-pdf-d57798454>>. Publicado em 30/01/2011. Acesso em: 13 abr. 2012.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória**: temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo: UPF, 2004.

THUM, Carmo. **Da Narrativa**. Disponível em <<http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=289>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

RELAÇÕES DE PODER ABUSIVAS: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO³

*Michel Maciotti Ibeiro
Elena Senna Maciotti*

Abrindo as cortinas do espetáculo

Nós somos seres sociáveis e a fim de estabelecer uma convivência harmoniosa, sociedades como a nossa adotam regras. Tais regras são criadas e seguidas dentro de sistemas hierárquicos, em que as relações de poder são o elo entre os indivíduos que compõem a sociedade.

No entanto, nem sempre tais relações se mantêm como esperado. Alguém, em determinado momento, comete excessos de poder, sente-se no direito e, conseqüentemente, regozija-se em realizar feitos sobre outros ou contra outros, ocorre então o abuso de poder.

Nossa pesquisa teve como alvo as relações de poder abusivas dentro de ambientes escolares, focando os educandos. Assim sendo, damos ênfase ao fenômeno *bullying*, dada sua conexão direta com o abuso de poder, uma vez que o primeiro é caracterizado por sucessivas ocorrências do segundo.

Autores como Ana Beatriz Barbosa Silva (2010), Cleo Fante (2005) e Gabriel Chalita (2008) afirmam que o fenômeno *bullying*, entre crianças, sempre aconteceu, entretanto, era visto como “coisa de criança”. Sua banalização fez com que, durante muito tempo, as pessoas, em geral, ignorassem as conseqüências.

Tanto no Brasil quanto em outros países, é notável a transformação no grau de informação sobre o tema. Nos últimos três anos, foram lançados muitos livros (entre eles, aqueles utilizados nesta pesquisa, e que serão citados em seguida) e, hoje, há várias discussões na mídia, jornais, programas de auditório e novelas, que buscam mostrar às pessoas sobre o que trata esse assunto.

³ Artigo derivado do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, modalidade a distância, no âmbito da UAB. Polo de Santa Vitória do Palmar. Orientadora: Dra. Ângela Torma Pietro, Co-orientador: Prof. Dr. Carmo Thum.

No entanto, ainda há muita confusão quanto às diferenças entre violência escolar e *bullying*. Isso é notório ao passo que, determinadas injúrias, configuradas como práticas de *bullying*, não são de conhecimento popular, enquanto outras são noticiadas como *bullying*, mas, na verdade, não são. Nosso palco foi o município de Santa Vitória do Palmar, cidade situada no extremo sul do Rio Grande do Sul. Pesquisamos sete escolas, dentre estas: municipais, estaduais, particulares, urbanas e rurais. O não detalhamento dessas instituições de ensino se justifica pela necessidade de manter o sigilo.

Nossa motivação para realizar a pesquisa partiu das seguintes perguntas: de que forma acontecem as relações de poder abusivas, mais especificamente o *bullying*, e como as instituições de ensino de Santa Vitória do Palmar lidam com essa questão?.

Estas contemplam alguns dos aspectos que achamos importantes em relação ao tema aqui tratado, os quais gostaríamos de compreender: por que um aluno se acha mais forte que o outro? E, sendo mais forte, acha-se no direito de agredi-lo? Por que outros colegas aceitam essas agressões? E as vítimas, como são escolhidas? E, principalmente, como os profissionais enxergam esse tema? Eles estão preparados para agir frente a essa situação?

BASTIDORES E CAMARINS

Participantes

Para compreender a violência e o abuso de poder nas escolas de Santa Vitória do Palmar, foi feito um estudo por amostragem⁴. Participaram voluntariamente um total de 325 crianças entre 8 e 10 anos, distribuídas em 7 instituições de ensino: escolas urbanas, rurais, particulares, públicas, municipais e estaduais, que atendem os Anos Iniciais.

Nossa intenção era que participassem todas as turmas do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º anos), mas, como as de 1º e 2º anos estão aprendendo a ler e escrever, e ainda não possuem a habilidade para interpretar perguntas, estas não foram incluídas na pesquisa. Dessa forma, participaram as turmas de 3º a 5º anos, além de algumas

⁴ Agradecemos o apoio das instituições e da Secretaria de Educação e Desporto (SMED), pois este foi fundamental no processo de levantamento de dados, houve muito interesse por parte de todas as instituições. A Prefeitura nos garantiu transporte gratuito às localidades mais distantes.

turmas de 4ª série, equivalentes ao 5º ano do novo sistema. Tais turmas somavam 392 estudantes, porém 67 faltaram à aula e/ou se recusaram a participar da pesquisa, assim, 325 educandos participaram efetivamente da pesquisa.

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação – INEP 2010, em nosso estudo, entrevistamos 20,77% do total das crianças matriculadas nas séries pesquisadas [1565] e visitamos 25% do total de instituições [28] de ensino que havia naquela localidade no ano de 2010. Ainda durante o nosso trabalho, realizamos um segundo questionário, o qual foi oferecido aos professores regentes das turmas em que efetuamos a referida pesquisa, dos 21 profissionais convidados, 18 participaram.

Instrumentos e Procedimentos

Durante nossos estudos, encontramos muitos questionários referentes ao *bullying*, a maioria deles voltada para a prevenção e aplicada nas escolas de diversos países periodicamente, como Portugal, Espanha e Estados Unidos da América. Entre eles, optamos por obter as respostas de forma indireta, para, assim, aumentar o nível de confiabilidade dos resultados.

Ainda nesse período, deparamo-nos com o trabalho de Dan Olweus, professor, no ano de 1978, da Universidade de Bergen, na Noruega. Este iniciou pesquisas em escolas a respeito de questões que envolviam agressores e suas vítimas, no entanto, não havia interesse sobre o referido assunto por parte das instituições. Na década seguinte, três casos de suicídios, potencialmente ligados a situações de *bullying*, chamaram a atenção das instituições para o problema.

A pesquisa de Olweus iniciou com cerca de 84.000 estudantes, 300 a 400 professores e 1.000 pais, nas diversas etapas de ensino. A fim de compreender como prevenir o *bullying*, o pesquisador focou na natureza e ocorrência do fenômeno. O uso de questionários veio para solucionar a questão do tempo necessário para as pesquisas diretas e indiretas, dessa forma, foi possível verificar as características, a extensão do *bullying*, bem como o impacto das intervenções que vinham sendo adotadas.

O questionário proposto por Olweus na Noruega era composto por 25 perguntas de múltipla escolha, nas quais se averiguava os tipos de agressões e agressores, frequência da violência, locais de maior risco e número de agressores. A intenção era compreender as situações [vitimização/agressão] conforme o ponto de vista das crianças.

Tal instrumento foi adaptado e utilizado em vários estudos e países, incluindo o Brasil, onde foi aplicado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência – ABRAPIA, entre os anos de 2002 e 2003. Nos resultados a respeito do *bullying*, apresentados por Olweus (1989) e por Roland (1989), verificou-se que 1 em cada 7 estudantes estaria envolvido com o fenômeno, seja no papel de agressor ou de vítima.

No ano de 1993, o professor Olweus publicou "*Bullying at School*". Nessa obra, o autor apresentou e discutiu o problema, seus estudos, alguns projetos de intervenção e uma relação de sinais que poderiam ajudar a identificar potenciais vítimas e/ou agressores. Dessa publicação, surgiu a Campanha Nacional Antibullying, com o apoio do Governo norueguês, a qual teve como resultado a redução, em cerca de 50%, dos índices de *bullying* nas escolas. Tal resultado influenciou outros países que desenvolveram suas próprias ações, como Portugal e Canadá.

A proposta de Olweus buscava definir regras claras contra o *bullying* nas escolas, elevar o nível de envolvimento de professores e pais, além de conscientizar sobre o problema, buscando desmistificar o *bullying* e promover o apoio e a proteção às vítimas (ABRAPIA, 2004). Com base no questionário Olweus Bullying Prevention Program – OBPP, realizado por Olweus em 2007, construímos um conjunto de perguntas (Anexo I) destinado às crianças, composto por 40 questões objetivas, que em nenhum momento citavam a expressão *bullying*. Este tem por objetivo traçar um perfil detalhado dos casos de *bullying*: se, efetivamente, essa situação existe ou não, se os *bullies* agem em grupo ou isoladamente, se os envolvidos são da mesma sala de aula, em quais locais é mais frequente acontecer a violência, se eles pedem ajuda e para quem, se os professores e demais funcionários da escola percebem ou não o que acontece, entre outros.

O segundo questionário (Anexo II) é destinado aos professores e foi criado com base no primeiro, porém este tem um enfoque diferente: descobrir como os profissionais enxergam o assunto, se estão preparados para lidar com essa violência ou acham que na escola isso não existe, se têm apoio dos outros funcionários da instituição, se sentem medo de sofrer agressões, etc. Este instrumento contém 10 questões objetivas.

Decidimos aplicar os questionários com as crianças de diferentes escolas em duas etapas, uma seguida da outra. Apenas em um caso, fizemos essa atividade em dias diferentes, as demais foram

realizadas no mesmo dia. Explicávamos nosso objetivo e nossas regras: todos deveriam responder, utilizando lápis – não era permitido colocar o nome ou fazer desenhos, rabiscos, etc., nada que nos permitisse identificar o participante –; não poderiam conversar com os colegas, nem anunciar suas respostas, nós leríamos pergunta por pergunta, resposta por resposta, uma questão de cada vez; o espaço para dúvidas iniciava assim que terminávamos de ler. Sanadas todas as dúvidas, partíamos para a próxima questão.

Antes de entregar a primeira parte do questionário, com as questões de 1 a 20, perguntávamos quem realmente tinha interesse em participar. Depois de todos terem respondido a primeira parte, esta era recolhida e embaralhada, a fim de passar mais confiança para as crianças em relação ao anonimato, em seguida, entregávamos a segunda parte.

A insistência em passar confiança se deve à natureza das questões, a maioria muito íntima, então, em pouco tempo, era necessário que as crianças se dispusessem a contar suas verdades. A divisão das questões também possui esse caráter, na primeira parte, são feitas perguntas com respostas de caráter delator: “o que fazem para mim?”, enquanto, na segunda parte, são realizadas as confissões: “o que eu faço para os outros?”.

Algumas crianças, inicialmente, não queriam responder aos questionários (sempre um número pequeno, porém recorrente em mais da metade das turmas), mas, logo que observavam os seus colegas respondendo, mudavam de ideia. Em nenhum momento buscamos obrigar as crianças a participarem, nem permitimos que os regentes o fizessem. Para tanto, uma das solicitações feitas às instituições era de que as crianças não soubessem do assunto de nossa pesquisa em hipótese alguma, esse pedido também serviu como forma de proteger as possíveis vítimas de prováveis ameaças. Não sabemos o quanto isto foi seguido.

Análise dos dados

A análise seguiu as orientações da pesquisa quantitativa, pois esta nos mostraria os dados de forma mais tangível que outras perspectivas, levando em consideração o número de participantes. Tal modelo, apesar de incomum na área de pesquisas humanas, mostrou-se muito útil, indo ao encontro de nossas necessidades:

As pesquisas quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos padronizados (questionários). São utilizadas quando se sabe exatamente o que deve ser perguntado para atingir os objetivos da pesquisa. Permitem que se realizem projeções para a população representada. Elas testam, de forma precisa, as hipóteses levantadas para a pesquisa e fornecem índices que podem ser comparados com outros (FHR, 2010).

Os dados foram agrupados, inicialmente, por perguntas, de acordo com o número de respostas obtidas, logo após, foi calculado o percentual de cada questão. Somente após essa primeira sistematização, começamos a análise, fazendo comparações entre as respostas e aproximações com o referencial teórico estudado, para, então, verificamos os possíveis casos de *bullying*.

Quanto aos **procedimentos éticos**, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto e as direções das escolas estaduais e particulares assinaram termos de consentimento para realização da pesquisa.

DESVENDANDO O MISTÉRIO – PARTE I

Alunos

Durante a aplicação dos questionários, alguns fatos nos chamaram a atenção: tentativas de comunicação entre os alunos; assinatura de alguns questionários ou o uso de símbolos para possível identificação; e, ainda, questionários respondidos à caneta. Sabemos que a conversa entre as crianças é algo normal, somos seres sociais e é importante a comunicação com o outro. No entanto, temíamos que essa comunicação fosse uma forma de um possível agressor intimidar sua vítima ou de alguma criança copiar a resposta da outra, o que interferiria na veracidade das respostas, por isso, insistíamos sempre em que os alunos evitassem qualquer tipo de comunicação entre si.

Quanto ao preenchimento dos questionários, fomos categóricos, marcar apenas com um X, a lápis, pois os questionários eram anônimos. Não temos como afirmar se os nomes que surgiram, os símbolos e o preenchimento à caneta foram tentativas de identificação, alguma falta de atenção ou, simplesmente, vontade de desacatar a regra. As turmas possuíam características muito específicas, foi muito interessante

presenciar isso, algumas eram muito agitadas, outras muito calmas, houveram as que fomos recebidos com mais receio, em outras, fomos tratados com tamanho carinho, que chegou a emocionar.

Quando começamos a aplicar os questionários, algumas professoras preferiram não ficar na sala. Entretanto, ao notarmos que, em alguns casos, estarmos sozinhos na sala de aula dificultava o trabalho com as crianças, que não nos conheciam e, por isso, queriam testar os limites (deles e nossos), decidimos solicitar às professoras que acompanhassem o trabalho para, além de nos ajudar, saberem o que estava sendo realizado com seus alunos.

Observamos que as crianças, em um primeiro momento, tinham vergonha/medo de tirar suas dúvidas, por mais que quiséssemos deixar o ambiente tranquilo para que elas se expressassem, ainda, assim, parecia difícil. Não por acaso, tínhamos planejado o questionário para que essa possível ocorrência fosse resolvida logo nas primeiras questões. Palavras como “propósito”, “excluíram” e “ignoraram” estão na questão “5”, a fim de despertar as turmas para o fato de que ter dúvidas é normal e que poderiam nos inquirir sem constrangimentos.

Ainda, se houvesse algum resquício de vergonha e para os possuidores de vocabulário mais extenso, colocamos outras palavras, como “boatos” e, finalmente, “obscenos”, esta última foi dúvida em todas as turmas. Nos grupos que não questionaram, nós perguntamos se sabiam o significado, surpreendentemente, uma turma acenou que sabia, era uma das mais caladas, no entanto, quando solicitamos que nos dissessem o significado, acabaram por dizer que, na verdade, não sabiam.

Não queremos afirmar que nossas crianças possuem vocabulário restrito, nem “mistificar” nossa presença na sala de aula, porém sabíamos que, ao escrever palavras pouco usadas no cotidiano, possibilitar-nos-ia entrar em contato com as turmas e incentivá-las a tirar suas dúvidas. Não fomos 100% preparados para todos os eventos que pudessem ocorrer, quando surgiam dúvidas, em alguma turma, já explicávamos antecipadamente para o próximo grupo, desse modo, com a aplicação, fomos constituindo uma metodologia própria de execução do questionário.

Aprendemos com as crianças maneiras e regras que se faziam necessárias, a fim de facilitar o trabalho com elas, especificidades que, na elaboração do questionário, não havíamos percebido. Uma das questões aprendidas logo na primeira turma era que se fazia necessário explicar o que significavam as palavras agressor, agressão e agredido

e, também, deixar claro que sofrer uma agressão, no nosso entendimento, não era o mesmo que brigar com alguém, envolver-se em uma luta não configurava apanhar. Isso foi muito importante para assegurar o entendimento correto dessas questões.

Apesar de nossa regra/solicitação para que todos respondessem juntos, em todas as turmas, sempre havia aqueles que respondiam primeiro ou aguardavam a leitura de todo o questionário antes de iniciar a atividade, alguns ficavam esperando os demais, outros seguiam acompanhando as questões. Exceto pelo fato de que algum aluno pode ter ficado com alguma dúvida ou não ter ouvido a nossa explicação, não vimos mais problemas nessa prática.

Professores

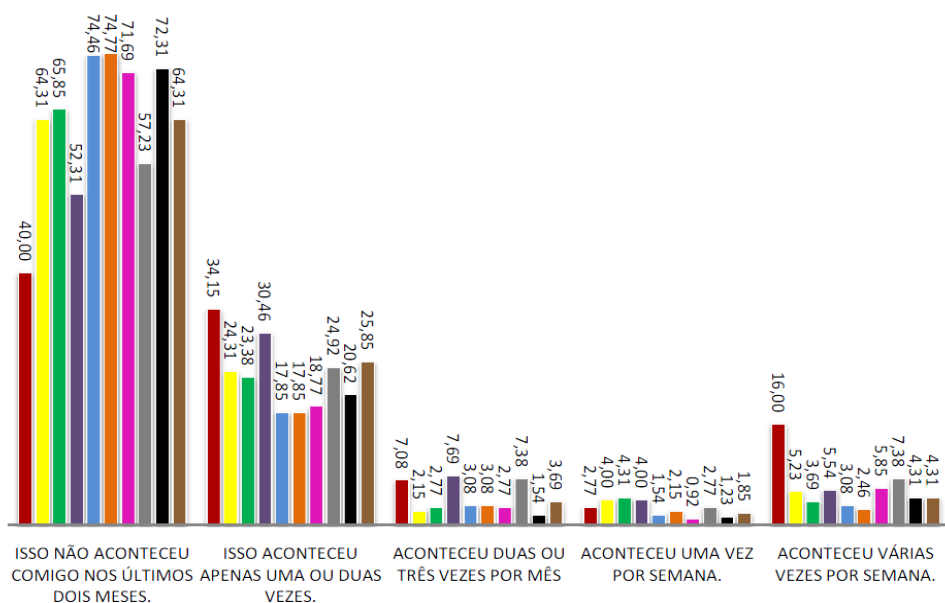
Nosso primeiro contato com os professores foi em reuniões nas escolas, nas quais apresentamos a proposta do nosso estudo, pedimos a colaboração deles para a realização do trabalho e explicamos o que iríamos fazer. Durante as reuniões, todos pareciam interessados, porém não fizeram muitas perguntas. Algumas escolas já estavam, inclusive, abordando o bullying, os professores foram bem receptivos. Acreditamos que sem a ajuda deles não poderíamos ter realizado este trabalho.

Muitos professores ficaram bastantes satisfeitos em fazer parte da pesquisa, alguns nos pediram que encaminhássemos um parecer dos resultados obtidos com suas turmas, porém explicamos que não podíamos o fazer por questões éticas e para manter o sigilo das escolas. Entretanto, as instituições receberão uma resposta da referida pesquisa na forma de cópia deste texto. Ficamos contentes com o interesse demonstrado pelos professores.

DESVENDANDO O MISTÉRIO – PARTE II

Aqui, será mostrada apenas parte dos gráficos e da análise destes dos dados, tendo em vista o volume que esse trabalho quantitativo ocuparia nesta obra.

Gráfico 5: Tipos de violência e ocorrência



- EU JÁ FUI CHAMADO POR APELIDOS, FIZERAM BRINCADEIRAS E/OU FUI PROVOCADO DE UM MODO QUE ME DEIXOU TRISTE.
- OUTROS ESTUDANTES PEGARAM MINHAS COISAS DE PROPÓSITO, ME EXCLUÍRAM DE SEU GRUPO DE AMIZADE E/OU ME IGNORARAM COMPLETAMENTE.
- EU LEVEI SOCOS, CHUTES, EMPURRÕES, JÁ ME DERRUBARAM OU ME TRANCARAM EM ALGUM LUGAR.
- OUTROS ESTUDANTES CONTARAM MENTIRAS E ESPALHARAM BOATOS SOBRE MIM E TENTARAM FAZER OS OUTROS NÃO GOSTAREM DE MIM.
- ROUBARAM OU ESTRAGARAM MINHAS COISAS E/OU ROUBARAM MEU DINHEIRO.
- EU FUI AMEAÇADO OU FORÇADO A FAZER COISAS QUE EU NÃO QUERIA FAZER.
- EU JÁ FUI CHAMADO POR APELIDOS OU FIZERAM COMENTÁRIOS MALDOSOS SOBRE MINHA RAÇA OU COR.
- EU JÁ FUI VÍTIMA DE APELIDOS, COMENTÁRIOS OU GESTOS OBSCENOS.
- EU JÁ FUI VITIMA DE MENSAGENS OFENSIVAS, CHAMADAS OU FOTOS, OU DE OUTROS MODOS NO MEU CELULAR OU ATRAVÉS DA INTERNET (COMPUTADOR).
- EU FUI AGREDIDO E/OU OFENDIDO DE OUTRA MANEIRA.

Apenas, 40% das crianças dizem não terem sido chamados por apelido (variáveis vermelhas), sofrido provocações ou alguma brincadeira que os deixassem tristes nos últimos dois meses. Enquanto que 16% afirmaram que sofrem esses tipos de injúrias, várias vezes, durante a semana. Levando em consideração os tipos de *bullying*, o gráfico nos faz perceber que nenhum deixa de aparecer, pois o menor dado é de 0,92%, que se refere a crianças que sofrem discriminação racial (variáveis rosa), pelo menos, uma vez por semana. Com estes dois exemplos, queremos trazer ao leitor que os casos de *bullying* possuem inúmeras especificidades.

Podemos levar em conta que todas as respostas dentro das opções apresentadas: “aconteceu duas ou três vezes por mês”; “aconteceu uma vez por semana” e “aconteceu várias vezes por semana”, são indícios de casos de *bullying*, pois fica evidente um aspecto fundamental para essa prática: a repetição. As respostas dentro do âmbito de que “isso aconteceu apenas uma ou duas vezes” indicam violência escolar, por isso, a diferença entre as respostas, a partir da terceira opção, muda de forma expressiva.

Por outro lado, não podemos dizer que há uma espécie de equação proporcional entre a quantia de ocorrências e o tipo de violência, pois o tipo de agressão (discriminação racial) atinge, várias vezes por semana, 5,85% das crianças. Fante (2005) aborda os tipos de violência, levando em consideração uma faixa etária (8 a 10 anos) equivalente a dessa pesquisa:

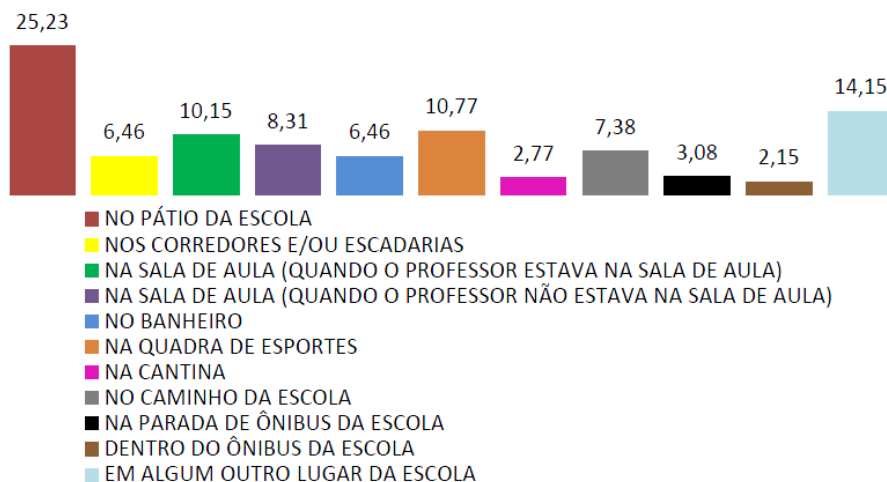
Dentre os tipos que mais incidem até a 2ª série, sem sombra de dúvida se destacam os maus tratos físicos. Em seguida, vêm as ofensas, as acusações e as discriminações, especialmente manifestadas por meio de apelidos e xingamentos relacionados ao aspecto sexual. [...] Nas 3ª e 4ª séries, operam-se algumas mudanças no desencadeamento das condutas, os maus tratos físicos associam-se às ameaças e chantagens, especialmente contra os alunos mais frágeis ou tímidos. Também se desenvolve com maior frequência o comportamento abusivo, em que o agressor tenta impor sua autoridade, por meio da força física e de ameaças psicológicas, a seus companheiros de classe ou alunos das séries menos avançadas (p.63-64).

Os resultados obtidos mostram aproximações e distanciamentos em relação ao tema. Ficou claro que as crianças de Santa Vitória do Palmar sofrem mais abusos relacionados a xingamentos, apelidos e brincadeiras de mau gosto com ou sem conotação sexual, aproximando-se dos resultados obtidos pela referida autora. No entanto, as chantagens e maus tratos físicos aparecem com menor incidência, comparados com os dados apresentados por Fante (2005).

Ainda, quanto ao gráfico 5, a variável: “*Eu fui agredido e/ou ofendido de outra maneira*” (variáveis marrons) buscou comportar possíveis violências que não estivessem discriminadas nas outras áreas do questionário. Nesta opção, aparecem dados expressivos: 4,31% das crianças afirmam sofrer, várias vezes na semana, algum outro tipo de injúria, o dado é igual à ocorrência de *cyberbullying* (variáveis pretas) no mesmo quesito de ocorrência.

Quais seriam estas outras formas de agressão? Essa dúvida nos faz refletir a respeito das próprias questões que elaboramos e de nossos próprios estudos, tais como: até onde vai nosso conhecimento sobre a prática de *bullying*? Que outras formas de machucar o outro são essas que fogem a nossa visão? A partir destas, percebemos o quanto é preciso compreender as peculiaridades do *bullying*, buscando observar possibilidades de novas manifestações ainda não apontadas pela literatura.

Gráfico 7: Locais onde você foi agredido



Ao analisar os lugares mais seguros, encontramos um dado surpreendente: a sala de aula, quando o professor se encontra, aparece como menos segura (10,15%) do que quando este não se encontra (8,31%). É possível que o regime das escolas não permita que os alunos permaneçam dentro das salas de aula quando não há um professor presente, mas, de qualquer forma, o que nos chama a atenção é que a sala de aula não parece segura, ou seria melhor dizer, o professor não parece ser uma figura que represente segurança para os alunos, mais a frente, outros dados corroboram com essa afirmativa.

Outro dado que chamou atenção foi a última alternativa “em algum outro lugar da escola”, com 14,15%. Como sempre pensamos nesse tipo de alternativa como uma possibilidade de resposta às possíveis lacunas, acreditávamos que as respostas seriam menos expressivas, mas a segunda alternativa mais marcada foi justamente essa, o que nos remete à pergunta: que locais são estes? Pensando na escola comum, as áreas que não citamos foram biblioteca, estacionamento, cozinha, sala dos professores, secretária, direção, sala de informática e sala de vídeo.

Gráfico 10: Quantas vezes os professores ou outros funcionários da escola tentaram parar alguém que estava te agredindo?

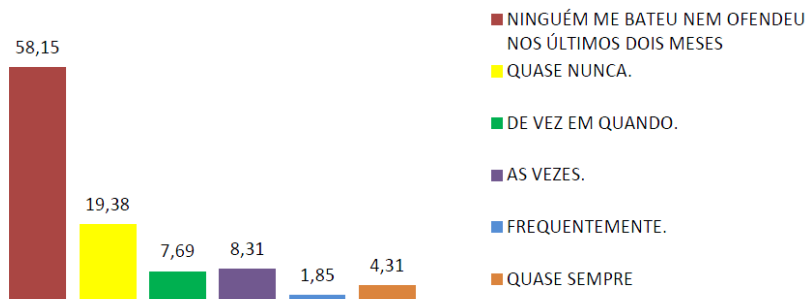


Gráfico 9: Para quem você já contou sobre as agressões?

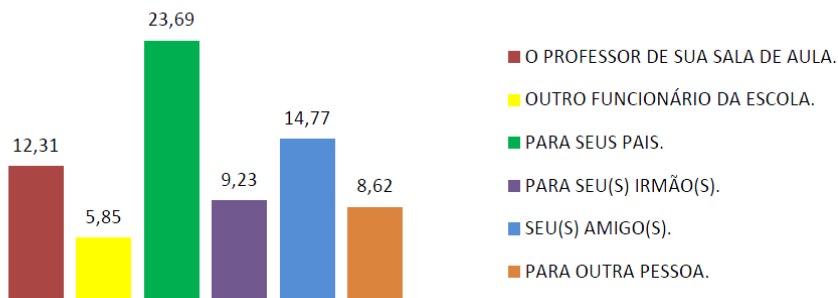
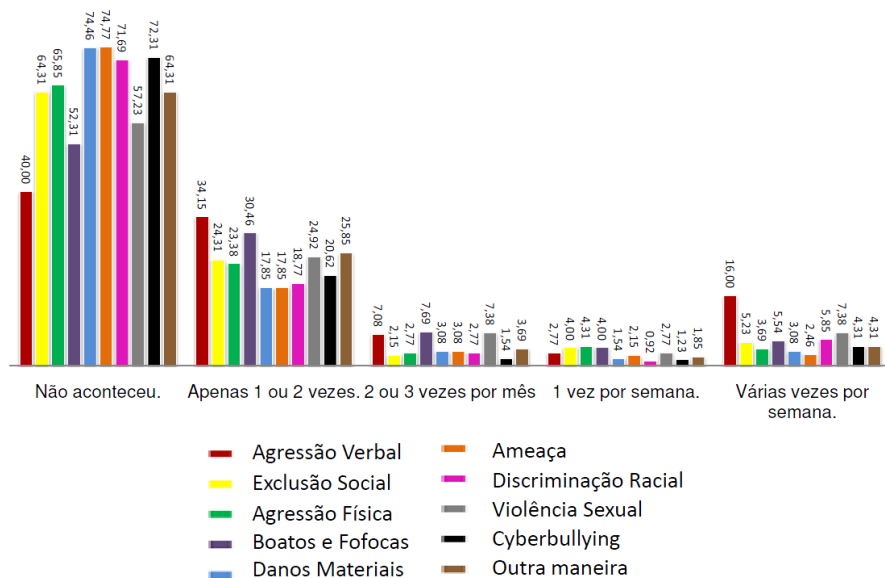


Gráfico 11: Tipos de violência praticados pelos alunos



Analisamos que 21,23% dos alunos afirmam que apenas uma ou duas vezes bateram e/ou ofenderam outro estudante e 6,15% admitem cometer o mesmo tipo de violência várias vezes na semana. As injúrias morais são “ferramentas” da maioria dos estudantes que admitem práticas violentas.

Ao compararmos os Gráficos 5 e 19, observamos, em um primeiro momento, uma grande discrepância de dados. Existem muito mais crianças afirmando que sofrem agressões do que admitindo praticá-las, isso não se deve à omissão por parte dos agressores, ao menos, é possível afirmar que não totalmente. Muitas crianças apresentam comportamento *bullie* contra mais de um indivíduo, o que provavelmente gera essa discrepância a que nos referimos.

A ÚLTIMA CENA?

Apresentamos os vários papéis desempenhados dentro dos muros da escola, protagonistas de histórias tristes, verdadeiras tragédias particulares que, somadas, mostram-nos uma realidade muito

distante da visão idílica sobre a própria escola. Na literatura que estudamos, a todo o momento, foram mostradas histórias reais que, se fizessem parte de algum filme ou novela, passariam facilmente por ficção. Em nossa pesquisa, não tivemos a oportunidade de estudar caso a caso, inclusive pelo tamanho do universo pesquisado, mas, em contrapartida, conseguimos traçar um perfil da violência escolar e possíveis casos de *bullying* em nossa cidade.

Um dos primeiros impactos que recebemos ao analisar os dados obtidos foi a divergência entre as respostas dentro de um mesmo questionário. Em vários momentos, deixamos claro que a pesquisa foi feita com pessoas e, por essa característica, estávamos preparados para lidar com algumas contradições, como, por exemplo: um aluno dizer que foi vítima de algum tipo de agressão em determinada pergunta, mas afirmar que nunca sofreu nenhuma agressão, quando questionado em relação ao local onde é agredido. O número desse tipo de contradição é grande, acreditamos que certa parte seja movida por possível coerção vinda de algum outro colega, medo ou simples equívoco na interpretação.

Observando, inicialmente, os gráficos apresentados, pode-se ter a falsa impressão de que os índices de violência são baixos, mas deve-se atentar para o fato de que todos os tipos de violência ocorrem, em maior ou menor grau. Além disso, em nenhuma sala de aula encontraremos uma divisão igual entre agressores e vítimas. As vítimas sempre são escolhidas por apresentarem alguma característica de destaque naquele grupo específico e entre aqueles mais frágeis, do mesmo modo que os *bullies* compõem uma parcela da turma, mas dificilmente um grande grupo.

A respeito da observação dos dados sobre a violência, os índices de alunos que se dizem vítimas de abusos são muito superiores àqueles referentes aos que afirmam praticá-los. Isso se deve a dois fatos: o primeiro é que um mesmo agressor pode ter mais de uma vítima e, o segundo aponta que é da natureza humana a facilidade de acusar o próximo ao invés de delatar a si próprio.

Algo que nos chamou muito a atenção é que todos os tipos de violência por nós enumerados ocorrem. Inclusive, aparecem outras ocorrências de violência não listadas. Esse resultado é que deve impelir a sociedade a repensar seu posicionamento frente à violência, não estamos aqui falando de um ou outro caso isolado, são índices que corroboram com a ideia de que essas violências vêm desde muito

tempo ocorrendo sob nossos narizes, apenas não as entendíamos da mesma forma que hoje.

Quanto aos locais que aparecem, os assim chamados palcos, nós ainda ficamos imaginando quais são os outros locais não citados por nós, mas que as crianças afirmam ser um/uns do(s) local(is) nos quais sofrem agressões. O pátio como sendo o centro desse tipo de atividade representa um paradoxo, o local que teoricamente deveria ser sinônimo de diversão, alegria, descontração, liberdade e socialização se apresenta como um ambiente de rivalidade, humilhação, chantagens, agressão e sofrimento, onde uma plateia (não só de alunos) assiste a um triste espetáculo, demonstrando o mínimo de sentimento humano.

Quando há, por parte dos professores e/ou funcionários da escola, alguma intervenção, logo isso se reflete nas atitudes dos alunos, que também procuram ajudar. No mesmo ponto, quando há interesse da família sobre uma situação de violência ou *bullying*, logo a escola se apresenta interessada. Esse caminho também pode ser inverso, ou seja, a escola dá o primeiro passo.

Os dados nos apontam uma triste constatação, a escola não é um ambiente tão seguro quanto imaginávamos. Isso se deve não apenas à influência muitas vezes negativa da globalização e da mídia, que acaba distorcendo valores, mas se deve também a atitudes e civilidades que pouco a pouco paramos de praticar e, por consequência, deixamos de passar às gerações seguintes. Mais uma vez, perguntamos: como pode um professor ser símbolo de segurança para o aluno, se ele trabalha com medo?

Os professores se mostram distantes dos locais onde ocorrem os abusos e o *bullying*, mas isso não quer dizer que eles estejam alienados à situação, uma vez que não é aceitável que os profissionais dentro da instituição não percebam o que acontece dentro dela. O pensamento restrito apenas a sua própria turma, a sua própria sala de aula, impede ao profissional de colaborar efetivamente com a comunidade escolar e, por consequência, com o seu próprio trabalho, pois, como comentamos, é necessária a participação de todos sem dicotomias.

A escola deve ser um ambiente onde os educandos se sintam seguros e confortáveis para desempenharem o seu papel de estudante, qual seja, aprender, socializar, experimentar e se desenvolver de forma integral, sem odiar, repudiar ou isolar ninguém, tampouco, ser alvo disso. Para tanto, é preciso que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com os possíveis conflitos do cotidiano. Ainda que

pareça mais uma atribuição dentre tantas delegadas ao educador através dos tempos, essa que apresentamos é um compromisso social que deveria ser assumido pelas pessoas dentro e fora da escola.

Esse compromisso deve ser estendido ao primeiro núcleo social com que todos nós entramos em contato: a família. É na família que devemos concentrar nossas energias, a fim de mudar a visão da sociedade sobre a violência. Não basta a coerção, é preciso que se busque ocupar o espaço cedido à agressividade, cobiça, inveja e ira com outros sentimentos, como a amizade, o amor, a compreensão e a paz.

Ainda é possível mudar esses números. Aqui, referimo-nos a uma sociedade de uma cidade pequena, calma, tranquila, como a maioria da população ainda a descreve. Sabemos, por meio de nossas pesquisas teóricas, que o *bullying* e o abuso nas relações de poder não são novidades, e qualquer pessoa sempre carrega na memória, pelo menos, uma história de violência física, verbal, social, etc.

Confirmamos a existência do *bullying*, confirmamos a ocorrência de vários tipos de agressão, confirmamos a falta de segurança a que nossas crianças estão expostas, bem como nós mesmos. É, então, hora de abrir os olhos, de tirar as lentes cor-de-rosa e, além de encarar a realidade, tomar providências enquanto ainda há tempo. Nosso estudo está longe de apresentar uma solução para o problema, mas suscita pensar no tema e pensar alternativas de mudança, nas quais se priorizem relações mais saudáveis nos ambientes de convívio dos seres humanos.

REFERÊNCIAS

ABRAPIA, 2004. Disponível em: <www.abrapia.org.br>. Acesso em: 17 nov. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 set. 2009.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da Amizade – Bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. Campinas: Verus, 2005.

FELIPPE, Carla de Felipe. Aula 2. **Psicologia da Educação III**. Rio Grande: FURG, 2008. Disponível em: <<http://www.uab.furg.br/>>. Acesso em: 22 maio 2010.

FHR, Faculdade Hélio Rocha. **Pesquisa Quantitativa**. Disponível em: <www.heliorocha.com.br/graduacao/publicidade/download/MEP/MEPPEsquisaQuantitativa.doc>. Acesso em: 18 nov. 2009.

INEP, 2011. Disponível em: <www.inep.gov.br/>. Acesso em: 05 maio 2011.

MIDDLE-MOZ, Jane; ZAWADSKI, Mary Lee. **Bullying**: Estratégias de Sobrevivência para Crianças e Adultos. Traduzido por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIBONI, Samara Pereira. **O bullying como violência velada**: a percepção e a ação dos professores. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. 2008.

OLWEUS, Dan. **Olweus Bullying Prevention Program**. EUA: Hazelden, 2007.

PAULA, Elaine de. **“Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche**: transgressão ou disciplina? 2008. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação

em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/nanidiss.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying – Mentas Perigosas nas Escolas**: Como Identificar e Combater o Preconceito, a Violência e a Covardia entre Alunos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, José Cláudio Sooma. **Foucault e as relações de poder**: O cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/17.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

VASCONCELOS, Cíntia; VIEIRA, Suzane. Aula 1. **Fundamentos e Metodologia dos Anos Iniciais**. Rio Grande: FURG, 2009. Disponível em: <<http://www.uab.furg.br//>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

WIKIPÉDIA. **Role Playing Game**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Role-playing_game>. Acesso em: 15 dez. 2010.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara. **Freinet**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/freinet.html>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

A PERGUNTA COMO EXERCÍCIO CONSTANTE E NECESSÁRIO PARA A PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

Profa. Meri Elen Baptista Bastos

Apresentação

O objetivo deste artigo é pensar a respeito da pesquisa em educação, a qual tem como um de seus papéis fundamentais a reflexão e o questionamento sobre as nossas práticas docentes na busca de sentidos para as nossas ações e para a realidade que circunda uma determinada realidade escolar. O professor que pergunta, exercita a reflexão. Esta pode trazer o aperfeiçoamento da prática com a responsabilidade enquanto um sujeito das ciências sociais.

Através dessas proposições a respeito do perguntar, foram realizadas interações em um fórum de discussões da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação I, do curso de Pedagogia em modalidade a distância, no ano de 2011 de um dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e a amostragem é composta de 37 participantes.

Um das temáticas apresentadas no fórum tratam do que é ser um pesquisador em educação e como ele se forma, como acontece a busca pelo conhecimento científico. Outra temática que trouxe bastantes reflexões são as formas como os professores se constituem professores e, nesse aspecto, a questão principal foi o mito que envolve o professor como um ser vocacionado.

A pergunta como um fundamento da prática docente reflexiva

O conhecimento nasce da pergunta, da indagação, dos caminhos para descobrir os porquês das coisas. A pergunta surge da observação da realidade e precisamos exercitar a observação e a reflexão para compreendermos a posição que ocupamos hoje na sociedade e a realidade escolar que vivenciamos com os motivos que nos levam para a formação no magistério.

Nesse movimento de inquietudes, somos pesquisadores, somos questionadores, fazemos a ciência da educação. Ao investigarmos as nossas práticas pedagógicas, estamos nos emancipando, tornando-nos construtores do nosso saber, sem neutralidade e passamos a construir

autonomia nas maneiras de defender nossas ideias. Nessa perspectiva, Demo (1996) nos diz que “[...] quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros (p.20)”. A autonomia do professor-pesquisador advém da prática de leituras que lhe trarão afinidades com os temas e, ainda, a apropriação linguística sobre os assuntos tratados. A partir dessas leituras formais, o professor-pesquisador passa a buscar e criar seus próprios pensamentos em um processo de autoria.

O pesquisador se constitui nas relações com seus pares, quando começa a ter experiências e a exercitar a reflexão sobre aquilo que faz na sua ação em sociedade. O professor-pesquisador traz uma ligação mais coerente entre aquilo que se conhece na prática de sala de aula e a pesquisa teórica. A pesquisa sai do papel e de sua formalidade e passa a ser aplicada em uma realidade existente. A experiência intelectual se mescla à experiência dos fatos reais, criando um embasamento mais consistente e mais próximo da realidade que se opera, em uma relação dialética entre teoria e prática que fazem parte da ciência em educação.

Somos pesquisadores dentro das instituições de educação onde atuamos profissionalmente. Dentro delas, não estamos isolados da produção científica e temos contato com a realidade. É um processo produtivo em que a teoria e a prática se encontram e confrontam opiniões, que nos tornam educadores emancipados, conscientes de que nossa profissão contribui muito para a formação da nossa sociedade. A aluna B coloca que “o questionamento sobre a nossa prática acontece através do diálogo entre as colegas e claro, ao avaliarmos como está indo o avanço de cada aluno, assim fica mais fácil notar em que ponto estamos acertando e onde podemos melhorar”. Sendo assim, a pesquisa se faz presente desde o momento de planejamento de uma aula. A atividade de planejar subjaz outra pesquisa que é o perguntar quem são nossos educandos, quem são os sujeitos que compõem a diversidade da sala de aula. Conhecer os educandos não é uma pesquisa estanque, ela vai se reconstruindo em cada dia na sala de aula nos avanços que ocorrem e, para isso, temos que ser constantes observadores.

Existem possibilidades de repensar o cotidiano da escola se fizermos da pesquisa sobre a nossa prática um exercício da reflexão e

uma forma de compreendermos como as relações estão constituídas nos grupos sociais em que estamos inseridos.

No fórum de interações da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação I, a aluna A colocou que “só adquirimos conhecimentos instigando, perguntando, pois ao ficarmos calados aceitando o que o outro acha que deve nos passar, ficamos submissos ao conhecimento do outro”. Segundo Demo (1996), a “ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa” (p.53). Sendo assim, fazemos uma transposição de ideologias, daquilo que outros pesquisadores já pensaram, já questionaram. Se a realidade educacional se modifica constantemente, as perguntas que norteiam a nossa prática educacional também se modificam e são necessárias novas possibilidades de respostas. A partir da pergunta, surgem conhecimentos científicos que devem ser sempre confrontados com a realidade e a aluna C compartilhou desta ideia afirmando:

Acredito que o conhecimento científico se inicia a partir de conhecimentos já adquiridos, onde estes conhecimentos não são suficientes para explicar dúvidas que surgem. Na prática docente, a pesquisa irá proporcionar ao professor produzir conhecimentos novos conhecimentos, questionar sua prática, inovar, pesquisar para explicar dúvidas que surgem no cotidiano escolar, e assim, construir melhorias no ensino e na aprendizagem. Com este pensamento ingressei no curso de Pedagogia.

Ser professor-pesquisador: do mito da vocação à formação profissional

A escolha pela graduação em Pedagogia também foi um eixo de discussão no fórum, principalmente no que se refere a uma frase tão conhecida por nós, professores: “Para ser um bom professor é preciso ter dom e vocação”. Frases do senso comum são incorporadas a nossa realidade educacional em diversos momentos, frases que, se questionadas, nos revelam uma falta de concretude, uma falta de reflexão em relação à posição que ocupamos. Quais seriam os motivos que nos trouxeram para o magistério? Será que somos todas vocacionadas? Será que temos o verdadeiro dom de ser professora? Será essa ideia, um mito?

Essa frase advinda do senso comum, pode nos levar a intensas reflexões, trilhando um caminho de conhecimento científico com bases

sociais e críticas. Diferentes ideias surgiram dessa temática e foi necessário um confronto de opiniões. A aluna D afirmava que “um bom professor precisa ter o dom, porque isto faz dele um ser diferente dos outros. [...] Ai está a nobreza da docência”. Sabemos que temos uma profissão tão nobre como todas as outras profissões. A diferença é que estamos dentro de um campo profissional que não é reconhecido economicamente e que somos subjugados porque vivemos em uma sociedade que tem um ideário masculinizado em uma profissão historicamente feminilizada. O dom e a vocação corroboram com o pensamento horizontalizado da cultura do masculino que, praticamente, coloca-nos como mulheres que tratam, que cuidam crianças, que ensinam a quem não sabe, que tem um instinto maternal.

A aluna E mostra uma ideia que vai além: “Para mim, ser professor trata em primeiro lugar de conhecer, criar vínculo e comprometer-se com o que faz. Para mim, não é uma questão de dom ou vocação e sim uma identificação [...]”. Trazer a identidade para a escolha profissional e a nossa trajetória de formação enquanto profissionais da educação é uma forma de compreender o que somos hoje e o que estamos fazendo. A nossa identidade de professoras-pesquisadoras não se constitui porque temos um dom ou uma vocação, mas, sim, porque estamos em grupos sociais que exercem influência na formação da nossa identidade. A identidade se refaz, não há uma identidade pronta. Temos identificações, mas a nossa identidade está sempre transitando entre as nossas relações sociais. A professora que sou será diferente da professora que serei no próximo ano, porque estarei em constante pesquisa, em constante processo de conhecimentos sobre aquilo que já conheço sobre a educação e tudo o que terei que conhecer sobre a realidade de outro grupo de educandos.

A aluna F traz reflexões sobre a vocação do professor e a imagem que é construída socialmente sobre como o professor se forma:

Sobre ter um “dom” ou “vocação” penso que após tantas leituras e debates sobre o assunto, que diz que o professor se constitui, não nasce pronto, a docência não é algo inato, que você tem dentro de si e precisa apenas de um estímulo, acredito que essa ideia de dom vem do ideário popular acerca do trabalho do professor e como ele era pensado há algum tempo atrás (grifos nossos).

Somos profissionais de uma área científica em constante formação. Se necessitarmos de formação, logo a docência não pode ser encarada como algo inato, que já nasce conosco. Para ser um competente professor não basta gostar, não basta ter vocação ou dom se não tivermos formação. Esse pensamento mítico acerca da imagem da professora nos revela aspectos socio-históricos de uma cultura que ainda vem minimizando o profissional da educação. Uma das marcas destes aspectos é a desvalorização dos profissionais da Educação Básica, a busca incessante pelo direito ao piso salarial nacional ou a luta por um plano de carreira e, ainda, a massificação da educação. Há longos anos, o professor é visto como um ser vocacionado, existe um mito que envolve a “aura” do professor, como um ser quase que angelical muito direcionado à imagem da mulher.

É uma noção de algo sobrenatural, que nasce do “instinto maternal”. Seria natural da mulher cuidar e educar crianças, como uma pessoa caridosa que cuida do futuro de alguém. Nossas ações são naturais? Nossa escolha profissional é natural? O que é natural? Buscamos a docência por fatores diversos advindos das nossas experiências em sociedade e das oportunidades de vida profissional que nos foram ofertadas ou estavam mais ao nosso alcance. Alguém pode ter nos conduzido até essa profissão, podemos ter feito a escolha por livre e espontânea vontade, mas não nascemos prontas.

Conclusão

O início do conhecimento científico se dá nas bases das reflexões diante da realidade que presenciamos. Aprendemos a ter um olhar desconfiado, um modo perguntador de perceber a nossa vida em sociedade. Perguntar é preciso para que possamos construir conhecimentos autônomos, para que tenhamos, cada vez mais, a emancipação da carreira no magistério. “E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não ao contrário: estabelecer as respostas com o que todo saber fica justamente nisso, já está dado, é absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.46). A pergunta nos leva a repensar velhas crenças, a desvendar sombras daquilo que já foi dito pela cultura em que estamos inseridos, clareando nossas visões a partir de nossas próprias opiniões.

Somos criadores, somos autônomos e podemos nos desprender das sombras daquilo que nos foi dado como algo já pensado, com uma resposta pronta. Uma pergunta levará a outra pergunta. Não teremos

respostas, teremos possibilidades de continuar exercitando o pensar. Perguntar é preciso para compreender as relações sociais e culturais que fazem parte do nosso cotidiano escolar e extraescolar.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14.ed. São Paulo: Cortez: 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Sobre os autores

Dr. Carmo Thum

Professor Adjunto na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua na graduação presencial, a distância e em cursos de especialização na área de Formação de Professores, principalmente com os seguintes temas: Pressupostos da Educação; Pesquisa e Formação de Professores; Prática Pedagógica; Ação Docente; e Cultura. Tem experiência profissional como professor nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos na área de Educação e é gestor da Educação Infantil. Graduado em Pedagogia – Séries Iniciais e Disciplinas Pedagógicas pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel (1997), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2000) e Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS (2009). Pesquisador do tema: Educação e Memória.

Dr. Roque Moraes (*in memoriam*)

Possuía graduação em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1967), Mestrado em Education And Communication – The Ohio State University (1975) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1991). Foi professor na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e professor visitante da FURG. Atuou na Formação de Professores, Educação Inicial e Continuada de Professores e como orientador de Mestrado e Doutorado.

MSc. Roberta Chiesa Bartelmebs

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo – UPF (2008), Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2012) e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Trabalha como colaboradora no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física – LAPEF, é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e tutora e professora da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Cibele Hechel Colares da Costa

Licenciada em Letras – Português pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2005), Especialista em RS: sociedade, política e

cultura (2010) e em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade também pela FURG (2012). Mestranda em História da Literatura pela FURG. Trabalha como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Literatura Brasileira e Língua Portuguesa. Possui trabalhos desenvolvidos nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância. As relações entre história e literatura dentro dos romances históricos sul-rio-grandenses são sua principal linha de pesquisa no Mestrado. Também atua como tutora e professora na Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Elena Senna Maciotti

Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2011). Possui aperfeiçoamento nas áreas de Educação em Direitos Humanos pela Rede de Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL (2008) e Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2011). Atuou como professora municipal de Educação Infantil em Santa Vitória do Palmar. Pesquisa o tema Relações de Poder Abusivas e *Bullying* e produziu seu TCC sobre o mesmo assunto.

Michel Maciotti Ibeiro

Graduado em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2011). Possui aperfeiçoamento na área de Educação em Direitos Humanos pela Rede de Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL (2008). Atuou como professor municipal dos Anos Iniciais em Santa Vitória do Palmar e Chuí. Pesquisa o tema Relações de Poder Abusivas e *Bullying* e produziu seu TCC sobre o referido assunto. Coordenador Local do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e da Pós-Graduação EaD do Centro Universitário Barão de Mauá. Supervisor Educacional no município do Chuí.

Meri Elen Baptista Bastos

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2005) e Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/FURG (2012). Durante os cursos de graduação e especialização, realizou pesquisas na área de Letramento, Língua Portuguesa, Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos. Professora dos Anos Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública do Rio Grande, atua em projetos de

extensão pela FURG e desenvolve também atividades de tutoria a distância pelo sistema UAB/FURG no curso de graduação em Pedagogia.

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

