

# REVISTA

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES

**41**

Janeiro / Junho  
2015

**Periodicidade:** Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

**Direitos reservados**

Caderno de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Educacional da Universidade Federal do Espírito Santo.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Cadernos de Pesquisa em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo,  
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 19,  
n. 41 (jan./jun. 2015) – Vitória: PPGE, 1995.  
186 p. ; 23,0 cm.

Semestral

ISSN Impresso: 1519-4507

ISSN Online: 2317-742X

1. Educação - periódicos. I. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU 37(05)

Tiragem: 200 exemplares

**Indexada em**

EDUBASE (UNICAMP)

LATINDEX (México)

Directory of Open Access Journal (DOAJ, Suíça)

Portal de periódicos UFES (<http://periodicos.ufes.br>)

**Endereço para correspondência**

Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário de Goiabeiras

Vitória, Espírito Santo, Brasil / CEP 29070-910

Telefone: +55 27 4009-2895

URL: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao>

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

# REVISTA

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES

a. 12 - v. 19 - n. 41 - janeiro / junho 2015  
Vitória-ES

ISSN Impresso: 1519-4507  
ISSN Online: 2317-742X

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES	Vitória, ES	a. 12	n. 41	p. 1-186	jan./jun. 2015
--	-------------	-------	-------	----------	----------------

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES  
Centro de Educação - CE  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

#### **Reitor**

Reinaldo Centoducatte

#### **Diretora do Centro de Educação**

Cláudia Maria Mendes Gontijo

#### **Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação**

Cleonara Maria Schwartz

#### **Comissão Editorial**

- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz (UFES)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Eliza Bartolozzi Ferreira (UFES)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Janete Magalhães Carvalho (UFES)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Regina Helena Silva Simões (UFES)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor (UFES)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vânia Carvalho de Araújo (UFES)

#### **Conselho Editorial**

- Prof. Dr. Bernd Fichtmer (Universität Siegen - Alemanha)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Célia Linhares (UFF)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Circe Mary Silva da Silva Dynnikov (UFES)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus (UFES)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Diana Gonçalves Vidal (USP)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ester Buffa (UFSCar)
- Prof. Dr. Joaquim Garcia Carrasco (Universidade de Salamanca)
- Prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmento Pereira (Universidade do Minho)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Marisa Bittar (UFSCar)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Myriam Southwell (Universidad Nacional de La Plata)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Nilma Lino Gomes (UFMG)
- Prof. Dr. Paolo Nosella (UFSCar)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vani Kenski (USP)
- Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC)
- Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto (UNIUBE)

**Editora**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Helena Silva Simões

**Editora Executiva**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Carvalho de Araújo

**Secretária Executiva**

Quézia Tosta Ribeiro

**Correção ortográfica**

Wilberth Claython Ferreira Salgueiro

**Capa**

Artista Plástico: Valter Natal Valim Carlos

**Projeto Gráfico**

Edson Maltez Heringer

27 98113-1826 - edsonmaltez@gmail.com

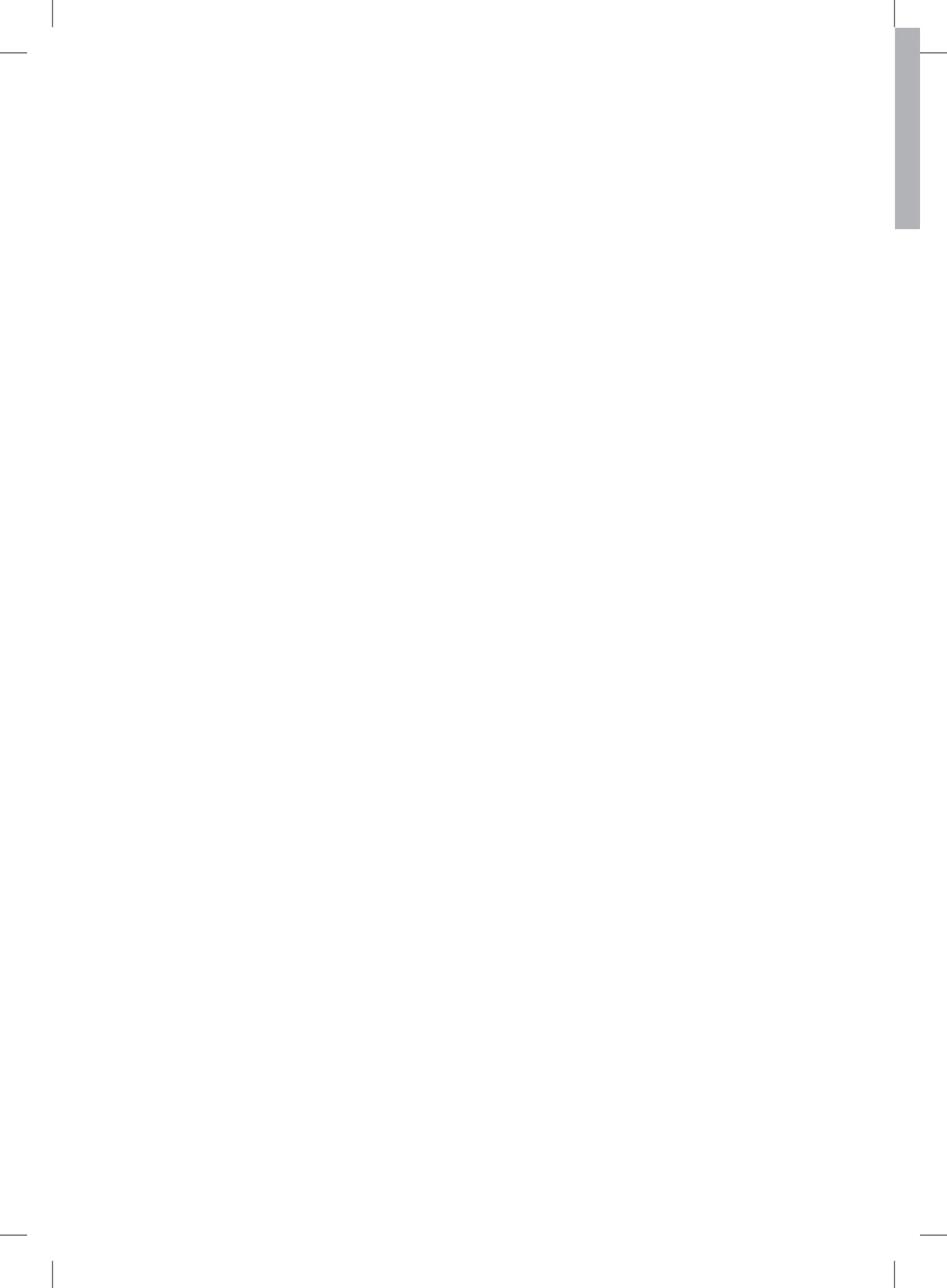
**Impressão**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Informações sobre assinaturas, permutas e distribuição**

E-mails: [revistacpeufes@gmail.com](mailto:revistacpeufes@gmail.com), [educação@periodicos.ufes.br](mailto:educação@periodicos.ufes.br)

Fones: +55 (27) 4009-2895, 4009-2549



# Sumário

APRESENTAÇÃO ..... 9

## DOSSIÊ: ALFABETIZAÇÃO

**Alfabetização, leitura e escrita: uma análise das pesquisas apresentadas no período 2002-2006 na (ANPED)/GT-10 ..... 15**

LITERACY, READING AND WRITING: AN OVERVIEW OF THE RESEARCH PRESENTED ON THE 2002-2006 ANPED/GT 10

*Cecília Goulart (UFF)*  
*Cleonara Maria Schwartz (UFES)*  
*Francisca Maciel (UFMG)*

**Alfabetização: conceito em transformação ..... 40**

LITERACY: CONCEPT OF TRANSFORMATION

*Fernanda Zanetti Becalli (IFES)*

**Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha *Caminho Suave* e do material de apoio ..... 53**

LITERACY THROUGH IMAGES: AN ICONOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PRIMER CAMINHO SUAVE AND ITS SUPPORT MATERIALS

*Eliane Peres (UFPeI)*  
*Chris de Azevedo Ramil UFPeI)*

**“Templo grandioso do nosso ressurgimento moral”: a Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso no contexto da instrução pública (1912-1950) ... 80**

“GRANDIOSE TEMPLE OF OUR MORAL RESURGENCE”: THE PUBLIC LIBRARY OF MATO GROSSO STATE IN THE CONTEXT OF PUBLIC INSTRUCTION (1912-1950)

*Sheila Cristina Ferreira Gabriel (UFMT)*  
*Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT)*

**Representações e práticas de ensino da escrita no final do século XIX e início do século XX ..... 100**

REPRESENTATIONS AND PRACTICES OF TEACHING WRITING IN THE END OF THE NINETEENTH CENTURY AND BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY

*Geisa Magela Veloso (UNIMONTES)*

## FLUXO CONTÍNUO

**A prática pedagógica nos estágios curriculares:  
reflexão sobre a formação docente ..... 119**

SUPERVISED TRAINING, TEACHER'S FORMATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE

*Edilaine Vagula (UNOPAR)*

*Juliana Fogaça Simm (UNOPAR)*

*Samira Fayez Kfourri da Silva (UNOPAR)*

**Representações sociais de famílias sobre a atuação de  
homens professores com crianças de educação infantil ..... 144**

SOCIAL REPRESENTATIONS OF FAMILIES ABOUT THE ACTION OF MALE  
TEACHERS WITH CHILD EDUCATION CHILDREN

*Josiane Peres Gonçalves (UFMS)*

*Adriana Horta de Faria (UFMS)*

**O desenvolvimento conceitual e sua relação com diversos  
Recursos Didáticos na Aprendizagem ..... 165**

COGNITIVE DEVELOPMENT AND ITS RELATIONSHIP TO LEARNING WHEN  
USING DIFFERENT DIDACTIC RESOURCES

*Marco Aurélio Nicolato Peixoto (IFSULDEMINAS)*

*Patricia Sánchez Lizardi (University of Arizona)*

*Evandro Ghedin (Universidade Estadual de Roraima)*

**Orientações aos colaboradores ..... 181**

**Ficha para assinantes ..... 185**

## Apresentação

Discutir a educação em diferentes perspectivas e sob diversos enfoques vem sendo cada vez mais necessário, tendo em vista os inúmeros desafios que ainda se impõem na contemporaneidade para a formação dos indivíduos nos atuais espaços e tempos. Entre os grandes desafios estão questões que dizem respeito a garantias de todas as crianças, jovens e adultos aprenderem durante a trajetória escolar e as possibilidades de todos os alunos terem acesso e permanência de qualidade durante o processo de formação.

Dar respostas a essas questões em um contexto marcado por diferenças regionais, sociais, econômicas como o brasileiro, requer, cada vez mais, o desenvolvimento de estudos no campo da educação que se debrucem sobre diferentes objetos e que dialoguem com a heterogeneidade de perspectivas teóricas que possam contribuir para uma melhor compreensão tanto de experiências bem como mal sucedidas.

Com o objetivo de ampliar as discussões e de potencializar o movimento de busca de soluções para questões tão emergentes, este número do *Caderno de Pesquisas em Educação* do PPGE reúne um conjunto de trabalhos que se dedicam a pensar problemas relacionados à formação dos sujeitos como leitores e produtores de textos, à formação de profissionais no percurso da formação inicial, aos vários aspectos que interferem nos processos educativos. Além desses, com a preocupação de oferecer ao leitor reflexões, em especial, sobre a área de alfabetização, neste número, o leitor encontrará um dossiê sobre essa área de conhecimento.

O dossiê sobre alfabetização reúne cinco trabalhos. Apresenta inicialmente o trabalho de Cecília Goulart (UFF), Cleonara Maria Schwartz (UFES) e Francisca Maciel (UFMG), **ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA: UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS APRESENTADAS NO PERÍODO 2002-2006 NA (ANPED)/GT-10** que faz uma análise da produção científica do Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), durante o período de

2002-2006, com o objetivo de revelar temáticas priorizadas e de compreender como essas têm sido estudadas.

Em seguida, o texto **ALFABETIZAÇÃO: CONCEITO EM TRANSFORMAÇÃO de Fernanda Zanetti Becalli (IFES)**, dialogando com base documental, problematiza fundamentos teóricos que balizaram diretrizes curriculares oficiais para a alfabetização de crianças, no Sistema de Ensino Municipal de Vitória (ES), no período de 1991 a 2015, ao discutir concepções de linguagem, alfabetização, texto, leitura e escrita que fundamentaram as orientações oficiais para a alfabetização de crianças.

O terceiro texto do dossiê, intitulado **ALFABETIZAÇÃO PELA IMAGEM: UMA ANÁLISE ICONOGRÁFICA DA CARTILHA CAMINHO SUAVE E DO MATERIAL DE APOIO**, de Eliane Peres (UFPEL) e de Chris de Azevedo Ramil (UFPEL), analisa a proposta da “alfabetização pela imagem” da cartilha *Caminho Suave*, bem como do material de apoio que acompanha a referida cartilha (cartazes e baralho). O trabalho dialoga com as imagens utilizadas na cartilha em correspondência com as palavras-chave indicadas.

O dossiê contempla ainda uma discussão sobre a formação do leitor com o trabalho **“TEMPLO GRANDIOSO DO NOSSO RESSURGIMENTO MORAL”: A BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DE MATO GROSSO NO CONTEXTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1912-1950)**, de Sheila Cristina Ferreira Gabriel (UFMT) e Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT), que discute a constituição da Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso - BPEMT (1912-1950) - e sua atuação no contexto da instrução pública.

Por fim, o texto **REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX**, de Geisa Magela Veloso (UNIMONTES), tematiza representações e práticas sobre o ensino da escrita, considerando que saber escrever se constitui como prática moderna e importante conteúdo que integra a disciplina Língua Portuguesa.

O fluxo contínuo da revista conjuga três trabalhos muito importantes para a área da educação por tratar da formação inicial de professores, da representação de professor do sexo masculino sob a lógica das famílias e de recursos didáticos que potencializam aprendizagens. Assim, no

primeiro artigo, intitulado **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESTÁGIOS CURRICULARES: REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**, de autoria de **Edilaine Vagula (UNOPAR)**, **Juliana Fogaça Simm (UNOPAR)** e **Samira Fayez Kfoury da Silva (UNOPAR)**, o leitor encontrará reflexões acerca da formação de professores, tendo como foco o estágio supervisionado.

Logo em seguida, o texto **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIAS SOBRE A ATUAÇÃO DE HOMENS PROFESSORES COM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, de **Josiane Peres Gonçalves (UFMS)** e **Adriana Horta de Faria (UFMS)**, problematiza representações sociais de familiares de crianças matriculadas em instituições de educação infantil no município de Naviraí/MS, em relação à presença de homens atuando como professores.

Por fim, a revista encerra com o trabalho **O DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL E SUA RELAÇÃO COM DIVERSOS RECURSOS DIDÁTICOS NA APRENDIZAGEM**, de **Marco Aurélio Nicolato Peixoto (IFSULDEMINAS)**, **Patricia Sánchez Lizardi (University of Arizona)** e **Evandro Ghedin (Universidade Estadual de Roraima)**, que apresenta resultados de uma investigação que analisou se os discentes possuem uma aprendizagem integral dos temas estudados que evidenciam uma paridade entre os conteúdos a serem ensinados e o desenvolvimento conceitual.

Temos certeza de que o leitor encontrará neste número muitos motivos para a continuação de debates profícuos sobre a educação. Esperamos que todos tenham vivências ímpares de leitura com este número!

***Cláudia Maria Mendes Gontijo***

Organizadora do Dossiê

***Vânia Carvalho Araújo***

***Regina Helena Silva Simões***

Editoras



# DOSSIÊ: ALFABETIZAÇÃO



# Alfabetização, leitura e escrita: uma análise das pesquisas apresentadas no período 2002-2006 na (ANPED)/GT-10

LITERACY, READING AND WRITING: AN OVERVIEW OF THE RESEARCH  
PRESENTED ON THE 2002-2006 ANPED/GT 10

**Cecília Goulart**

UFF | [goulartcecilia@yahoo.com.br](mailto:goulartcecilia@yahoo.com.br)

**Cleonara Maria Schwartz**

UFES | [cleonara.schwartz@hotmail.com](mailto:cleonara.schwartz@hotmail.com)

**Francisca Maciel**

UFMG | [franciscamaciel@terra.com.br](mailto:franciscamaciel@terra.com.br)

## RESUMO

O artigo analisa a produção científica do GT 10 da ANPEd, durante cinco anos (2002-2006), com o objetivo de revelar temáticas que têm sido priorizadas, além de compreender como têm sido estudadas. Consideramos, do mesmo modo, a história do GT e o contexto e a orientação de trabalhos anteriores, também com o caráter de mapeamento da trajetória do grupo de trabalho. Realizamos um levantamento das comunicações e pôsteres aprovados para apresentação no GT, e definimos categorias que identificam aspectos considerados pertinentes: instituição de vínculo do autor, temática e a abordagem do tema, procurando identificar a metodologia utilizada pelos pesquisadores. Mais de 50% dos estudos se originam na Região Sudeste do país. O assunto priorizado é Alfabetização, especialmente em estudos voltados para sua história no Brasil; apropriação da linguagem escrita; e práticas de professores. Estudos sobre letramento e livro didático surgem no período. 91% da produção analisada são pesquisas; 8% são ensaios e apenas 1% se constitui em relato de experiência.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Levantamento de temas e metodologias. GT 10 ANPEd. 2002-2006.

## ABSTRACT

This study analyzes GT 10's submitted and approved papers in the 2002-2006 period. The aim is to identify not only themes that have been studied but also to what extent they have been carried out. The GT's history was taken into account as well as the context and

the guidance of previous work, observing the stages the group has followed. In order to understand the methodological procedures, we have surveyed the articles presented every year in this GT, and have designed categories to identify aspects, such as: author's affiliation; articles' theme and the subject's approach. The survey reveals that more than 50% of the studies come from Brazil's southeast. The majority of themes regards literacy, particularly studies on the history of literacy in Brazil, the mastering of written language and teachers' practices. Moreover, studies of literacy concerning written culture, as well as school textbooks have emerged within this 2002-2006 period. 91% of the analyzed articles are research; 8% are essays, and only 1% reports on teachers' experience.

**Keywords:** Literacy. Themes and methodological survey. GT 10 ANPEd. 2002-2006.

## 1 - Algumas observações iniciais

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fundada em 1976, consolidou-se como sociedade civil e independente, em 1979. Entre seus objetivos, estão: promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, e também estimulando experiências novas; fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional, facilitando também sua difusão e intercâmbio; estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão; incentivar a pesquisa educacional e os temas com ela relacionados; identificar temas prioritários de pesquisa em educação no país, impulsionando o seu desenvolvimento; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação.

No contexto dos objetivos e ações acima, para fomentar a pesquisa em Educação em variados temas e perspectivas, é que surge<sup>1</sup>, em 1986,

---

<sup>1</sup> A primeira parte do texto toma como base o texto "O GT Alfabetização, leitura e escrita: sua trajetória", elaborado pela prof<sup>a</sup> Sonia Kramer, em 1992, e abrangendo o período 1986-1992; foi publicado em ANPEd, 1995, p. 7-10.

em reunião no Rio de Janeiro, a proposta do GT de Alfabetização, a partir do interesse de alguns professores que se reuniram com o GT de Educação e Linguagem, então coordenado pela professora Magda Becker Soares (UFMG). O objetivo era “[...] catalisar experiências, pesquisas e políticas implementadoras de alfabetização, a fim de obter um balanço da área” (ANPEd, 1986). A 10ª Reunião Anual da Associação, em 1987, em Salvador, foi a primeira com a inserção do GT de Alfabetização. Nessa reunião, os seguintes temas se destacaram: os materiais de alfabetização/cartilhas; a criança como sujeito da alfabetização; a produção de textos; o Ciclo Básico de São Paulo; e os CIEPs do Rio de Janeiro. A nova situação política do país, com o fim da ditadura, possibilita o florescimento de novas perspectivas teórico-metodológicas e propostas educacionais, que já vinham transparecendo nas apresentações no novo GT.

Nos anos seguintes, estudos sobre Políticas Públicas de Alfabetização, estaduais e municipais, merecem a atenção do GT, materializando-se na apresentação de propostas de Secretarias de Educação de vários estados e municípios. A relação entre a universidade, a sociedade e a escola também ganha relevância na discussão sob diferentes aspectos. Intercâmbios com outros GTs levam à organização de sessões partilhadas, como em 1988, com o GT Pré-escola, a mesa-redonda Legislação e Criança em que se discutiu a importância política da Constituinte e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1990, há um trabalho integrado com o GT de Política de Ensino de 1º Grau, o que motivou, inclusive, o encaminhamento de uma proposta de junção destes dois grupos, rejeitada pelo GT de Alfabetização.

Em 1989, é apresentado no GT o resultado de pesquisa coordenada pela professora Magda Becker Soares, intitulada *Estado do Conhecimento da Alfabetização no Brasil*, situando a produção acadêmica sobre a alfabetização no período de 1960 a 1985: temas, bases teóricas, encaminhamentos metodológicos, entre outros aspectos. Questões diversas relativas à alfabetização de crianças; o analfabetismo no Brasil, inclusive entre jovens e adultos; alfabetização de alunos das classes populares e a competência da escola e também a apresentação de experiências alternativas de alfabetização em países da América Latina foram abordados nesses anos iniciais do GT. A pesquisa-ação predominava como abordagem metodológica nos estudos.

No início da década de 1990, reflexões de integrantes do GT se encaminham para o aprofundamento na compreensão da necessidade de realizar pesquisas que não se caracterizem como relatos de experiências comuns

e marcantes à época, no campo da Educação. A importância de fortalecer a área e de avançar no conhecimento de aspectos teórico-metodológicos envolvidos no processo de alfabetização de crianças e adultos, além de outras questões pertinentes ao tema do GT, como a formação de professores, traz novos desenhos e objetos de pesquisa, novas referências teóricas e novos pesquisadores e instituições, incrementando a discussão do GT. A Formação do professor alfabetizador e Práticas pedagógicas se colocam como temas fortes no grupo.

O tema orientador da Reunião Anual de 1993, decidido pelo grupo no ano anterior, expressa as atenções do GT à época: Alfabetização: diferentes perspectivas teórico-metodológicas - a contribuição da Psicologia, das Ciências Sociais e da Linguística. A ênfase nos pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas apresentadas, a discussão e a articulação das diferentes perspectivas em relação à questão pedagógica geraram debates nas reuniões.

Em 1994, a decisão do grupo de alterar o nome do GT para Alfabetização, Leitura e Escrita foi tomada no sentido de caracterizar e salientar não só a ampliação do conceito de alfabetização, mas também a ampliação das temáticas discutidas no GT. Segundo Soares (1997, p. 2),

Sob essa nova denominação o GT vem-se consolidando, nos últimos anos, tanto em relação à sua temática quanto em relação à sua caracterização como instância de apresentação e discussão de conhecimentos produzidos no campo científico: a temática vem cada vez mais definindo-se como sendo as relações entre língua escrita e educação, para além da questão da alfabetização; os trabalhos e comunicações apresentados voltam-se cada vez mais exclusivamente para a pesquisa e os estudos teóricos.

A história das práticas de leitura, a produção de textos, discursividade e letramento; as histórias de vida dos professores e suas experiências de leitura e escrita, relações pensamento/linguagem, construtivismo e alfabetização; e também dificuldades de aprendizagem e multirrepetência foram temas de trabalhos na referida Reunião.

Nessa década, autores que pesquisam em novas áreas de conhecimentos são convidados como referências para estudos desenvolvidos e

apresentados no GT, trazendo novas perspectivas para a compreensão de questões envolvidas no processo de alfabetização e leitura, na formação de professores e no problema do analfabetismo. A história da alfabetização no Brasil também começa a ser montada por meio de pesquisas. Essas novas abordagens geram temas para sessões especiais e trabalhos encomendados, formatos de atividades que passam a compor o cenário das reuniões anuais.

Cabe lembrar que, na primeira metade da década de 1990, também se formam centros e núcleos de pesquisa e extensão em universidades, voltados para a temática da Alfabetização, reunindo professores e pesquisadores, de modo geral integrantes do GT e favorecidos por essa organização, que realizam ações tanto de formação de pesquisadores quanto de formação continuada de professores e, mais recentemente, produzindo material para essa formação, além de materiais didáticos. Nesse panorama, destacamos o Centro de Alfabetização e Leitura (CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG, que se tornou referência nacional no estudo sobre alfabetização e ensino da leitura e da escrita, além de literatura e de outros tópicos.

Os destaques acima nos aproximam dos objetivos da ANPEd, apresentados anteriormente, e ainda nos distanciam de outros. Salvo algumas ações de universidades, de grupos e mesmo de professores, continuamos, em nível nacional, a não dar conta de estabelecer um diálogo profícuo com a sociedade, especialmente com o MEC, Secretarias de Educação, organizações da sociedade civil e movimentos sociais organizados, com projetos de alfabetização que levem a mudanças nos índices e na qualidade da alfabetização no Brasil como um todo. Questões políticas históricas perseveram no cenário nacional, aqui incluídos os setores estaduais e municipais, dificultando tais mudanças, além de questões relacionadas com a própria atividade acadêmica que, muitas vezes, nos imobilizam para ações externas, além de outros fatores associados à tradição de divisão entre universidade e escola básica. Segundo Magda Soares, em apresentação no I Colóquio Internacional Cultura Escrita<sup>2</sup>, esse é um problema com que convivem os pesquisadores. Em sua opinião, os políticos têm pressa em apresentar resultados e mostrar os seus trabalhos, e nós, pesquisadores, deveríamos ter o compromisso de produzir conhecimentos que transformassem a sociedade.

---

<sup>2</sup> Evento ocorrido no período de 27 a 29 de agosto de 2007, no CEALE.

O modelo econômico globalizado, ditado por organismos internacionais para países emergentes, como o Brasil, também contribui para essa dificuldade. Procurando regular a direção e a ação das políticas oficiais, interfere fortemente nos moldes, conteúdos e metodologias de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, haja vista as análises de pesquisas feitas em diferentes países que, simplesmente, comparam os dados, sem levar em consideração o contexto histórico, geográfico, social e político desses países. Não estamos com isso nos eximindo de nossos compromissos como pesquisadores.

Tendo em vista essas considerações, vale questionar qual tem sido o papel do GT-10 na construção desses diálogos. Isso aponta a importância de se analisar a produção científica que vem servindo de base para as discussões efetivadas no âmbito do GT nas Reuniões Anuais. Sendo assim, a demanda por esse tipo de análise surge balizada pela necessidade de compreender o estado em que se encontra o conhecimento produzido sobre alfabetização, leitura e escrita no GT, no que diz respeito a tendências temáticas e a perspectivas metodológicas no contexto dos estudos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores de diferentes instituições que participam do GT-10. Buscamos possíveis respostas que possam expressar pontos de interseção entre produção científica na área-objeto de estudo do GT e políticas públicas de melhoria das condições objetivas e subjetivas do processo de escolarização.

Na Reunião Anual da ANPEd de 1997, Soares<sup>3</sup> toma o caso de nosso GT, sua produção de 1991 a 1996, para refletir sobre as relações entre instâncias de produção e instâncias de socialização do conhecimento na área da Educação, considerando como instâncias de produção os cursos de Pós-Graduação em Educação e, como instâncias de socialização, os Grupos de Trabalho da ANPEd. Suas conclusões apontam, em linhas gerais, o seguinte:

- a) em relação a temas<sup>4</sup>: há uma relativa coincidência entre as duas instâncias: a maioria dos temas considerados nesta análise encontra-se presente aproximadamente na mesma proporção numa e

<sup>3</sup> “Instâncias de produção e instâncias de socialização do conhecimento: as pesquisas nos cursos de pós-graduação em educação e os trabalhos e comunicações apresentados nos GTs da ANPEd - o caso do GT-Alfabetização, leitura e escrita”, de Magda Becker Soares.

<sup>4</sup> A autora trabalha com as seguintes categorias: caracterização do processo de alfabetização; práticas renovadoras; dificuldades de aprendizagem; alfabetização de adultos; políticas de alfabetização; professoras alfabetizadoras; e estado do conhecimento.

noutra instância. As exceções são os temas Práticas renovadoras de alfabetização, que têm presença mais significativa no GT que nas teses e dissertações; Políticas de alfabetização, que, ao contrário, têm presença mais significativa nas teses e dissertações; e Estado do conhecimento, ausente de teses e dissertações e com presença pequena no GT;

- b) em referência a autores: verifica-se que 19 autores, das 162 teses e dissertações sobre alfabetização produzidas nesse período, estão presentes entre os 140 autores de trabalhos e comunicações apresentados no GT – aproximadamente 12%. A dúvida é se essa porcentagem é suficiente, ou não, para que se afirme que o GT tem sido instância de socialização do conhecimento produzido nos cursos de Pós-Graduação.

Soares, nessa exposição, destaca a necessidade de realização de metapesquisas ou pesquisas integrativas que deem conta de organizar o conhecimento produzido sobre as temáticas do GT, ou seja, estudos de revisão da produção de conhecimento sobre determinado tema.

Por sua vez, Goulart e Kramer, em 2002, fazem um levantamento do trabalho do GT no período de 1991-2001 e chegam aos seguintes indicativos para o GT:

- a) com relação às temáticas discutidas, do ponto de vista da natureza dos trabalhos apresentados, foi observado o investimento no GT para que pesquisas prevalecessem sobre relatos de experiências e propostas metodológicas de alfabetização, procurando-se favorecer espaço para a análise teórica e metodológica dos objetos estudados. Na perspectiva da temática dos estudos, são evidenciados, cada vez de modo mais intenso, o entrelaçamento e o aprofundamento dos temas, delineando novas áreas ou subáreas de conhecimento;
- b) quanto à participação de pesquisadores no Grupo de Trabalho, foi constatada a ausência de determinados grupos de pesquisadores que têm produção na área, além de instituições e centros de pesquisa que pouco têm participado do GT.

As pesquisadoras propõem ao GT, ainda que a questão tenha sido enfrentada em vários momentos, em particular com o convite à presença e apresentação de pesquisas, a rediscussão de fatores que levaram historicamente algumas instituições a participarem, e outras não, como integrantes

do GT. E levantam questões: será pela ação em outras associações? Terá sido porque, em outros momentos, o GT chegou a reunir mais de cem participantes por reunião, arriscando-se a perder seu espaço de intercâmbio de pesquisa? Isso foi consequência de estratégias adotadas e critérios de seleção de trabalhos? Desejamos aumentar a participação atual? Temos conseguido equilibrar a presença de pesquisadores mais experientes com outros iniciantes? Consideramos que tais questões continuem relevantes para o debate e contínuo fortalecimento do GT.

Uma outra questão que consideramos pertinente à reflexão do GT, no momento em que se propõe uma revisão de seu caminho, está relacionada com as mudanças que novos estudos e novos enfoques vêm trazendo para o próprio conceito de alfabetização. Se, em 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considerava alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever uma mensagem simples na sua própria língua, hoje, as preocupações com o alfabetismo funcional de grande parcela da população nos encaminham a refletir sobre um conceito de alfabetização tanto na dimensão da apropriação da base alfabética da escrita quanto na dimensão da participação dos sujeitos alfabetizados nas práticas sociais de leitura e de escrita. Ou seja, a reflexão sobre a ampliação do conceito de alfabetização nos leva a considerar, como objeto do processo de alfabetização, a língua escrita na perspectiva do discurso da cultura letrada. E nos indagamos: como o termo letramento tem sido incorporado nas pesquisas que vêm se dedicando a investigar a alfabetização, a leitura e a escrita?

Tendo como cenário as questões observadas acima, este trabalho levantou a produção científica desse GT, nos últimos cinco anos (2002-2006), com o objetivo de analisar aspectos da produção do conhecimento do GT que vêm se expressando nos encontros anuais. Os resultados deste trabalho serão apresentados, inicialmente, pela exposição dos caminhos trilhados no decorrer de sua elaboração e, em seguida, pela exposição da análise empreendida.

## **2 - Os caminhos da investigação**

A metodologia utilizada na investigação do conhecimento produzido no âmbito do GT-10 da ANPED sobre alfabetização, leitura e escrita, no período 2002-2006, caracterizou-se como um levantamento dos trabalhos aprovados para apresentação no GT nas categorias comunicações e pôsteres,

já que os trabalhos apresentados sob a forma de sessão especial, trabalho encomendado e minicurso se caracterizam como demandas pré-estipuladas pelo GT. A partir daí, definimos categorias que identificam aspectos que consideramos pertinentes destacar, tendo como horizonte a reflexão sobre a produção do GT no período em foco.

Com base nos livros anuais de programação e resumos da Associação, buscamos as comunicações e pôsteres disponíveis no portal da ANPEd e nos anais das Reuniões Anuais, em CD-ROM e procedemos à identificação de autoria, instituição de vínculo do(s) autor(es), título, temática ou ênfase, referencial teórico e tipo de pesquisa. Como encontramos registros de alguns autores em mais de uma vinculação institucional, consideramos, no que diz respeito à identificação da instituição do autor, a vinculação do pesquisador a programas de pós-graduação e grupos de pesquisas institucionais. Alguns trabalhos (seis comunicações e um pôster) foram desconsiderados, pois não se encontravam disponíveis nem no site e nem nos anais.

Os resumos de trabalhos aprovados foram utilizados no cômputo geral, quando ofereciam elementos para a análise pretendida. Nesse sentido, vale destacar que estão incluídos em nosso estudo também os trabalhos excedentes<sup>5</sup> que se encontravam disponíveis em um dos suportes mencionados.

Para o levantamento e a análise das temáticas predominantes nas categorias comunicação e pôster, seguimos os critérios da “[...] recorrência e o da individualidade de determinados tópicos nos textos”, utilizados por Soares (1991) e Soares e Maciel (2000). Dessa forma, os temas que apareciam com frequência ou que se tornavam singulares no conjunto dos trabalhos foram quantificados. Esses critérios serviram para que identificássemos algumas especificidades entre os trabalhos, como por exemplo trabalhos que enfocam a leitura e a escrita conjuntamente e trabalhos que se dedicaram a investigar somente a leitura ou somente a escrita. É preciso, ainda, esclarecer que os critérios utilizados para a determinação das temáticas não a tornam excludentes - há inevitáveis superposições, quando se se propõe a fazer pesquisas dessa natureza, como é o caso, por exemplo, de metodologia de ensino da língua que aparece em alguns trabalhos não como enfoque temático, mas como viés de outras temáticas investigadas.

---

<sup>5</sup> Trabalhos excedentes são considerados aqueles que, embora aprovados, ultrapassam o total de trabalhos definidos pelo GT para serem apresentados (entre 10 e 12 trabalhos) a cada ano.

Outro desafio por nós encontrado diz respeito à identificação da metodologia utilizada pelos pesquisadores. Em vários trabalhos analisados, os autores não apresentaram explicitamente a definição da metodologia empregada nas investigações realizadas. Assim, para identificar os tipos de delineamentos metodológicos de pesquisas priorizados pelos pesquisadores participantes do GT-10, nesses últimos cinco anos, nos pautamos também nas orientações de Soares (1991) e de Soares e Maciel (2000). No caso desses trabalhos, procuramos caracterizar a metodologia utilizada nos estudos por meio da identificação de instrumentos de pesquisa mencionados na coleta de dados e na apresentação de resultados.

### 3 - O que revelam os resultados

Nos últimos cinco anos (2002-2006), o GT contou com 96 estudos, entre todas as modalidades de trabalhos. Desses, 67 foram comunicações e 18, pôsteres. Foram apresentados 6 trabalhos encomendados e realizados 5 minicursos conforme demonstra a Tabela 1, abaixo. O GT também se organizou com outros GTs para propor sessões especiais. Essas, entretanto, não estão discriminadas no presente estudo.

**Tabela 1 - Trabalhos do GT-10 por reunião (2002-2006) (n)**

Categoria	Anos					Total Geral/ categoria
	2002	2003	2004	2005	2006	
Comunicações	10	08	12	12	11	53
Pôsteres	05	04	02	05	01	17
Comunicações excedentes	05	0	2	7	-	14
Trabalho encomendado	01	01	02	01	01	06
Minicurso	01	01	01	01	01	05
Pôsteres excedentes	-	-	-	1	-	01
Total Geral /ano	22	14	19	27	14	96

Na parte que se segue, apresentamos alguns aspectos observados nos trabalhos que contribuem para configurar a produção do GT no período estudado.

#### 3.1 - Origem geográfica dos trabalhos

No período compreendido pela pesquisa, a produção científica do GT, nas modalidades comunicação e pôsteres (85 estudos), teve origem em

diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e também em instituição estrangeira. A maioria desses estudos teve a autoria vinculada a uma instituição, conforme pode ser visualizado nas Tabelas 2 e 3.

**Tabela 2 - Comunicações e pôsteres, no período de 2002 a 2006, por reunião, segundo a vinculação institucional e o estado<sup>6</sup> (n e %)**

Estado	Instituição	Ano						Total	Porcentagem (%)
		2002	2003	2004	2005	2006			
MG	UFJF	02					18	22,22	
	UFMG	06		03	03	01			
	FAFIDIA	01							
	UFSJ				01				
	UNIUBE					01			
RJ	PUC	01		01			15	18,52	
	UERJ	02		01	01				
	UFRJ	01		01		01			
	UFF		01	01	03	01			
SP	UNESP		01	01	01	01	15	18,52	
	UNIMEP			01					
	UFSCar		01	02	02				
	UNICAMP				01				
	UNITAU	01	01						
	FEI	01							
USP		01							
PE	UFPE	03	02	03	04	02	14	17,22	
ES	UFES		01		01	02	04	4,94	
MS	UCDB		01				04	4,94	
	UFMS		01	01	01				
SC	FURB		01		01	01	03	3,7	
RS	UFRGS			01			02	2,47	
	UPF				01				
MT	UFMT	01			01		02	2,47	
RN	UFRN	01					01	1	
CE	UFC		01				01	1	
PR	UNIOEST				01		01	1	
DF	UCB				01		01	1	
BA	UNEB					01	01	1	
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>81</b>	<b>100</b>	

<sup>6</sup> Nesta tabela foram contabilizados apenas os trabalhos em que os autores registravam vinculação a apenas uma instituição.

A Tabela 2 mostra a distribuição da origem dos trabalhos vinculados a uma única instituição, destacando o forte predomínio da Região Sudeste: 22,22% são originários de Minas Gerais e 18,52% tanto de São Paulo quanto do Rio de Janeiro. Isso evidencia que mais da metade das pesquisas apresentadas no GT-10, nesses últimos cinco anos, é oriunda de instituições da Região Sudeste, confirmando os dados de estatísticas nacionais sobre produção de conhecimento, já que a maioria dos cursos de pós-graduação está concentrada na Região Sudeste. Por outro lado, evidencia-se também a Região Nordeste, responsável por 20,22% dos trabalhos apresentados. Cabe ressaltar que os trabalhos que compõem esse conjunto vêm majoritariamente de um mesmo grupo de pesquisadores da UFPE. Os dados corroboram os da pesquisa Alfabetização no Brasil - o Estado do Conhecimento, a UFPE está entre as dez IES que mais produzem na área de alfabetização, leitura e escrita.

**Tabela 3** - Demonstrativo de trabalhos apresentados no GT-10 (2002 a 2006) que envolveram pesquisadores de duas instituições (n)

Estado	Instituição	Ano					
		2002	2003	2004	2005	2006	Total
MG/PE	UFMG/UFPE				01		01
MG/EUA	UFMG/UCSB		01				01
SC	IELUSC/UFSC				01		01
SP	FFCLRP/USP					01	01
<b>Total</b>			<b>01</b>		<b>02</b>	<b>01</b>	<b>04</b>

Embora em menor quantidade, vale destacar que, no período estudado, notamos a presença de quatro trabalhos com autoria de pesquisadores de mais de uma instituição, como pode ser observado na Tabela 3. Esses dados apresentam o movimento ainda pequeno de integração entre diferentes instituições. A realização desses trabalhos está algumas vezes ligada aos programas de pós-graduação, pois professores de instituições de ensino superior buscam outras instituições para desenvolver suas pesquisas de mestrado e doutorado, o que gera publicações em conjunto.

Tivemos, nos últimos anos, pesquisadores estrangeiros integrando mesas de sessões especiais co-organizadas pelo GT, e também na categoria de trabalho encomendado e minicurso, como Anne-Marie Chartier e Pablo Pineau, da Universidade de Lujan e de Buenos Aires.

### 3.2 - As temáticas privilegiadas

Quanto aos temas abordados, as produções científicas apresentadas nesses cinco anos no GT-10, nas categorias comunicação e pôster, revelaram que as discussões se efetivaram em torno de oito temáticas principais, como demonstrado na Tabela 4.

**Tabela 4** - Demonstrativo de temáticas predominantes no GT-10 por ano (2002-2006) (n)

Temáticas	Anos					Total
	2002	2003	2004	2005	2006	
Alfabetização	05	04	04	09	01	23
Escrita/produção de texto	02	05	03	04	04	18
Leitura	05		01	04	01	11
Leitura e escrita	02		04	03	01	10
Letramento		02	02	04	02	10
Ensino da língua	02	01	01		03	07
Livro didático	04	01		01		06
Linguagem oral			01			01
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>25</b>	<b>12</b>	<b>86</b>

O tema predominante nas pesquisas foi o processo de alfabetização. Em seguida, observamos Escrita/produção de texto e Leitura e escrita, o que indica a coerência da maioria dos trabalhos apresentados com o tema/título do GT. Na Tabela 5, é possível observar os focos dos trabalhos arrolados com a temática Alfabetização (Tabela 4) e assim melhor compreender de que tratam tais trabalhos.

**Tabela 5** - Demonstrativo de enfoques da temática Alfabetização por ano (n)

Ênfase	Anos					Total
	2002	2003	2004	2005	2006	
História da alfabetização	01		01	02	01	05
Apropriação da linguagem escrita		01		03		04
Práticas de professores alfabetizadores				03		03
Formação de professores alfabetizadores	01		01			02
Representações sociais de professores sobre construtivismo	02					02
Leitura e produção de textos na alfabetização		01				01

Ênfase	Anos					Total
	2002	2003	2004	2005	2006	
Leitura			01			01
Dificuldades de aprendizagem			01			01
Diferenças na sala de aula		01				01
Prática de escrita de professores alfabetizadores				01		01
Percepção de crianças sobre experiências na alfabetização	01					01
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>09</b>	<b>01</b>	<b>23</b>

A ênfase maior das investigações em alfabetização recai na história da alfabetização e na apropriação da linguagem escrita, em seu sentido mais estrito. Uma possível explicação para o número destacado de trabalhos sobre a história da alfabetização podem ser os resultados da pesquisa ABEC que, desde o seu primeiro relatório (1986), já apontavam a ausência desse tipo de pesquisa nessa área. A partir de 2000, vem sendo notado um movimento nesse sentido. Outro fator explicativo para o destaque das pesquisas historiográficas na alfabetização diz respeito ao aporte metodológico da história cultural, principalmente com base nos trabalhos de Roger Chartier, Anne-Marie Chartier, Jean Hebrard e Alain Chopin. A relevância desse tipo de pesquisa não está apenas em ocupar uma lacuna na área, mas, principalmente, porque o descarte de documentos/materiais tem marcado a história da educação e torna-se ainda mais evidente quando se trata dos primeiros anos do ensino fundamental - descarte de documentos, livros didáticos, cadernos, projetos de escolas, entre outros materiais.

Já a ênfase em pesquisas sobre a apropriação da língua escrita parece refletir o enfrentamento do problema da prática pedagógica de professores alfabetizadores, principalmente a partir do entendimento equivocado das teorias psicogenéticas de que a apropriação do sistema de escrita pela criança ocorre de forma espontânea. Pesquisas em torno de conhecimentos envolvidos na aquisição da escrita trouxeram para o GT preocupações do cotidiano do professor alfabetizador.

Interesses comuns a pesquisadores de diferentes instituições têm levado à constituição de grupos de pesquisas interinstitucionais fortalecendo um campo teórico ainda incipiente para nós, pesquisadores. Esse é o caso da pesquisa sobre a história da alfabetização no Brasil, que congrega pesquisadores dos estados do ES, MG, MT, RS e outros.

Outros focos temáticos, como representação de professores alfabetizadores sobre o construtivismo, formação de professores alfabetizadores, práticas de professores alfabetizadores, leitura e produção de textos na alfabetização, leitura e percepção de crianças sobre o processo de alfabetização foram investigados com menos recorrência.

A temática escrita/produção de texto, que aparece com certa permanência nos últimos cinco anos, é priorizada na perspectiva da investigação das práticas de escrita de professores (de diferentes níveis de ensino), da argumentação em textos escritos e da produção de textos aliada a discussões de aspectos gramaticais.

A realidade dessas pesquisas, cabe ressaltar, difere dos trabalhos apresentados no GT no início dos anos 90, em que os relatos de experiência se destacavam no GT e foram questionados com base na preocupação com a produção de conhecimento científico na área da Educação. As práticas dos professores retornam sob outros referenciais teóricos (Análise do Discurso, Sociologia da Educação, Psicologia Sócio-histórica, Etnografia, entre outros) e com argumentação crítica sobre o próprio trabalho.

Temáticas como condições de produção textual, produção de textos literários e escrita/produção de textos em ambientes virtuais aparecem no conjunto das pesquisas, porém com menor incidência. A Tabela 6 mostra essas informações.

**Tabela 6** - Demonstrativo de enfoques na temática Escrita/produção de textos por ano (n)

Ênfase	Ano					
	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Práticas de escrita de professores	01		01	02	01	05
Produção de texto argumentativo	01	01	01			03
Produção de texto/aspectos gramaticais		01	01		01	03
Produção de texto/autoria		01			01	02
Mediação pedagógica		01			01	02
Produção de texto condições de produção		01				01
Textos literários				01		01
Prática de escrita no ciberespaço				01		01
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>04</b>	<b>18</b>

A Leitura é uma outra vertente que se destaca nas pesquisas trabalhadas, com certa expressividade, visto que mereceu a atenção de 11 trabalhos (Tabela 7, abaixo). Nesse período, a maior ênfase está nas discussões acerca da leitura de textos literários.

**Tabela 7 - Demonstrativo de enfoques da temática Leitura (n)**

Enfoque	Ano					Total
	2002	2003	2004	2005	2006	
Leitura de textos literários	01		01	01	01	04
Práticas de leitura no ensino superior	01					01
Práticas de leitura na escola	01					01
Práticas de leitura de professores	01					01
Estratégias de leitura				01		01
Práticas de leitura na infância				01		01
Sentidos atribuídos à leitura					01	01
Produção de sentidos de produtos culturais nipônicos				01		01
<b>Total</b>	<b>04</b>		<b>01</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>11</b>

É importante ressaltar como o tema *Práticas de Leitura de...* sobressai, indicando uma tendência de se conhecer não só a leitura e habilidades envolvidas nessa atividade, mas também como a leitura é praticada socialmente por diferentes segmentos sociais e espaços: professores, ensino superior, infância, entre outros. O enfoque de diferentes trabalhos em *práticas* parece apontar uma preocupação com os modos de constituição dos leitores, de diversos níveis e modalidades e também certo modismo em torno de determinados termos. A recorrência do enfoque nos leva à observação de que às vezes parece que se torna impossível falar de leitura sem se reportar à prática, como parece acontecer no que se refere à utilização da palavra alfabetização em relação à palavra letramento.

O tema Leitura/escrita (Tabela 8, abaixo), em que se associam as duas atividades, também aparece com frequência nos trabalhos apresentados no GT, reforçando a análise do parágrafo anterior, pois tem seu foco em Práticas de leitura e escrita em diferentes instituições e espaços, como escola, universidade, biblioteca, e em suportes midiáticos, como a internet. Esse destaque nos indica como as condições sociais de produção vão sendo incorporadas à pesquisa realizada no GT, como importante contexto teórico-metodológico. Na temática Leitura/escrita são ainda focalizados

Gestos de leitura e Atividades de reflexão gramatical. A Tabela 9 ilustra esses diferentes enfoques.

**Tabela 8 - Demonstrativo de enfoques da temática Leitura/escrita (n)**

Enfoque	Anos					
	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Práticas de leitura e escrita na Universidade			02			02
Práticas de leitura e escrita na biblioteca	01					01
Práticas de leitura e escrita no campo	01					01
Leitura/escrita fonoaudiologia			01			01
Produção e recepção de texto digital				01		01
Ciclos				01		01
Prática pedagógica				01		01
Gestos de leitura e escrita					01	01
Atividade epilinguística			01			01
<b>Total</b>	<b>02</b>		<b>04</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>10</b>

Uma temática que vem crescendo no âmbito do GT é Letramento. Principalmente nos últimos dois anos, essa temática apareceu focalizando espaços de letramento, modos de ser letrado, práticas de letramento, entre outros aspectos, como pode ser evidenciado na Tabela 9 abaixo.

**Tabela 9 - Demonstrativo de ênfases na temática letramento (n)**

Ênfase	Ano					
	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Prática de letramento/interações		01	01	01		03
Letramento em bibliotecas e salas de leituras			01			01
Modos de ser letrado				01		01
Influência do letramento no processo de escrita de professores					01	01
Desempenho em leitura					01	01
Leitura do leitor adulto/ensino superior				01		01
Letramento e pós-modernidade		01				01
Aspectos do letramento digital				01		01
<b>Total</b>		<b>02</b>	<b>02</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>10</b>

Os dados da Tabela 9, acima, continuam nos informando sobre a ênfase crescente na pesquisa sobre as condições sociais de produção da alfabetização, leitura e escrita. O tema Letramento surge associando os processos de aprendizagem da leitura e da escrita às práticas sociais com que essas atividades culturais se relacionam.

Com ênfase semelhante, estudos sobre Livro didático e Ensino da língua vêm aparecendo de forma localizada em alguns anos. Conhecimentos mais específicos ao campo de estudos da língua, como variação linguística e notação alfabética, fizeram pontualmente parte das discussões no ano de 2006, enquanto Livro didático apareceu mais em 2002. A organização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política pública do MEC, cujo desenvolvimento foi assumido por grupos de pesquisadores de IES, favoreceu esse resultado, ao mesmo tempo em que promoveu a participação da comunidade acadêmica no desenvolvimento da política educacional do país, um dos objetivos da ANPEd, conforme mencionado no início da exposição. A revitalização da discussão sobre métodos de alfabetização parece provocar estudos em que aspectos relacionados com a aquisição da base alfabética da língua se tornam foco de pesquisas. As Tabelas 10 e 11 mostram a distribuição dos aspectos focalizados nas temáticas principais.

**Tabela 10 - Demonstrativo de enfoques na temática Ensino da língua (n)**

Enfoque	Ano					
	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Gramática	01	01				02
Discurso oficial sobre o ensino da língua	01					01
Reflexão sobre a língua			01			01
Variação linguística					01	01
Construção de conceitos linguísticos					01	01
Sistema de notação alfabética					01	01
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>01</b>		<b>03</b>	<b>07</b>

**Tabela 11 - Demonstrativo de enfoques na temática Livro didático (n)**

Enfoque	Ano					
	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Escolha	04					04
Uso		01		01		02
<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>01</b>		<b>01</b>		<b>06</b>

Estudos que tratam da oralidade, entretanto, não tiveram tanta expressão no GT. Apenas em 2004 encontramos um trabalho que focaliza uma discussão teórica sobre a aquisição da linguagem oral. Essa é uma vertente que vem se mostrando relevante para ser estudada pelos pesquisadores do GT na perspectiva dos processos de alfabetização, ou melhor, como parte deles.

### 3.3 - Os caminhos investigativos priorizados pelos estudos

Nesta seção, vamos nos deter no exame dos caminhos metodológicos dos trabalhos analisados. Como foi mencionado, muitas pesquisas deixaram de explicitar a orientação metodológica dos estudos. Optamos por seguir as orientações de Soares (1991), Soares e Maciel (2000) e Maciel (2007)<sup>7</sup>. As autoras analisaram teses e dissertações elaboradas no período 1961-2001 na área de alfabetização<sup>8</sup> no Brasil. Ainda que saibamos dos limites na extensão dos textos que apresentam resultados de pesquisa a serem submetidos para apresentação em reuniões da ANPED, o referencial teórico e a metodologia utilizada devem ser ingredientes obrigatórios, articulados de forma coerente, especialmente no trabalho completo. Afinal, esses trabalhos serão uma referência para os pesquisadores da área.

Assim, no caso dos trabalhos que não caracterizaram a metodologia utilizada, procuramos identificá-la a partir dos instrumentos utilizados na coleta de dados, dos objetivos da pesquisa e da apresentação dos resultados. Do *corpus* analisado, constatamos três categorias: ensaios, relatos de experiência e pesquisas (Soares; Maciel, 2000). No caso de pesquisas, grande parte explicita apenas os instrumentos utilizados para a coleta de dados, sem definir qual o tipo de pesquisa realizada.

Observamos um predomínio de trabalhos que se detiveram em identificar e/ou descrever e/ou explicar fatos/fenômenos a partir do uso de instrumentos, como observação (participante ou não), entrevistas, questionários e análise de documentos. São 65 trabalhos que seguem delineamentos metodológicos do tipo descritivo-explicativo.

<sup>7</sup> Segundo Maciel (2007), essa tem sido uma categoria que os pesquisadores têm deixado a desejar no desenvolvimento da escrita de dissertações e teses. As ambiguidades entre diferentes referenciais, o uso de instrumentos pouco adequados ao estudo de objetos de pesquisa, os modismos em torno de determinadas metodologias têm comprometido a qualidade de trabalhos produzidos.

<sup>8</sup> Foram analisados estudos realizados em cursos de pós-graduação nas seguintes áreas: Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da comunicação.

Com menor frequência, aparecem pesquisas que investigaram fatos/fenômenos do passado. São cinco pesquisas referentes à história da alfabetização, em que a análise documental prevalece. Notamos certa continuidade dessa perspectiva metodológica ao longo dos cinco anos; somente no ano de 2003 não se mostra presente.

Com pouca expressão aparecem estudos que seguem a orientação da pesquisa experimental, uma vez que descrevem e analisam o que ocorre em determinadas condições de aprendizagem da leitura e da escrita, quando são controladas.

A Tabela 12 abaixo expõe a distribuição dos textos analisados do ponto de vista de sua natureza. Cabe ressaltar, entretanto, que essa foi uma tarefa muito difícil, não só por pouca ou nenhuma explicitação de informações de caráter metodológico, como também porque os trabalhos usam denominações diferentes para caracterizar semelhantes metodologias/métodos. Em relação à diferença no quantitativo, na coluna Total, destacamos que alguns trabalhos e alguns resumos não foram considerados, conforme exposto anteriormente.

**Tabela 12 - Distribuição dos estudos quanto à natureza do texto**

Tipos de trabalho	2002	2003	2004	2005	2006	Total	%
<b>1 - Pesquisa</b>						<b>74</b>	<b>91</b>
1.1 Pesquisa histórica	1	-	1	2	1	5	6
1.2 Pesquisa descritivo-explicativa	14	11	15	15	10	65	80
1.3 Pesquisa experimental	1	1	-	2	-	4	5
<b>2 - Ensaio</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
<b>3 - Relato de experiência</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>12</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

A pesquisa caracteriza 91% da produção analisada; 8% são ensaios e apenas 1% se constitui em relato de experiência. As chamadas pesquisas descritivo-explicativas caracterizam 80% da produção do período e se organizam como: estudos de caso, estudos comparativos, análise de documentos, estudos longitudinais, estudos transversais, pesquisa participante, entre outros. Podemos especular que esse índice reflita de certo modo influências de estudos etnográficos, da análise do discurso e de estudos com base em narrativas e história oral, na pesquisa da área de Educação, já que esses campos de estudo vêm ganhando espaço na Educação. Nossa análise sugere que os sinais de mudança do paradigma positivista e quantitativo para o

paradigma qualitativo, observados no final da década de 1980 por Soares e Maciel (2000), se expandiram muito levando em conta a produção do início do século XXI.

Aproximando-nos da conclusão do trabalho, entendemos que a dificuldade observada para caracterizar a natureza da investigação realizada nos estudos merece atenção dos pesquisadores, considerando a relevância da boa caracterização metodológica de trabalhos de pesquisa. Essa ressalva ganha importância também na medida em que trabalhamos, em área de conhecimento, a Educação, que vem se esforçando para ser reconhecida nacionalmente e como um todo, no panorama da ciência brasileira. O rigor, nesse caso, é fundamental, ainda que possamos considerar não um rigor ortodoxo, mas um rigor flexível. Um rigor que dê conta de estudarmos o ser humano nos diferentes processos educacionais, sem perder a sua riqueza maior que são a subjetividade, a diversidade e a multiplicidade, mas ainda assim um rigor que se reflita nos procedimentos metodológicos definidos e organizados.

#### **4 - Algumas observações finais**

Alguns outros pontos se destacam com base na análise da produção do GT no período 2002-2006. A ampliação e multiplicidade de temas em circulação no GT é um deles, referindo-se a práticas e questões mais específicas e mais locais do campo da Alfabetização, leitura e escrita. O cotidiano da prática pedagógica, em variados aspectos, merece uma atenção maior dos pesquisadores apontando seus olhares comprometidos com os problemas com que professores lidam na tarefa de alfabetizar e também na tarefa de ensinar a língua, enfrentando as atividades de ensinar a ler e a escrever. Os olhares que eram externos passam para dentro dos espaços educativos. Ao mesmo tempo, a perspectiva das crianças, dos jovens e adultos que aprendem também é considerada no interior dos processos e das interações sociais. Algumas questões se destacam: serão relevantes todos os temas e enfoques? O que significa certa dispersão temática encontrada? Os impactos de nossos estudos nas práticas são significativos? Perguntas que inquietam.

A importância de conhecer a história da alfabetização no Brasil se revela por meio de estudos realizados em alguns estados e municípios. Outras histórias também são levantadas: de leitura e de escrita de sujeitos e grupos determinados. E o tema letramento ganha destaque, desdobrando-se em

subtemas de pesquisa, na busca de garantir um processo de alfabetização em que o contexto social não seja mais uma moldura da alfabetização, mas que se torne um elemento indissociável daquele processo. A Psicologia se renova com a visão sócio-histórica, abrem-se e ampliam-se espaços para a História, a Antropologia, a Sociologia e estudos da linguagem e da literatura. Referenciais teóricos se mesclam pela dificuldade de compreender os objetos de pesquisa apenas de dentro de uma área de conhecimento. Mas que conhecimentos novos estamos produzindo? Estamos expandindo conhecimentos anteriores? Perguntas que também inquietam.

No meio do caminho, além de perguntas que inquietam, também há pedras. Trabalhamos em área de estudos multi e interdisciplinar. As condições de produção de pesquisa muitas vezes são prejudicadas pelo excesso de tarefas a cumprir, número grande de alunos e de orientações, e vozes que nos lembram da necessidade de produção contínua.

As observações que fizemos vão ao encontro de questões levantadas por André (2006), quando afirma que várias análises críticas da pesquisa educacional têm apontado problemas na qualidade dos trabalhos produzidos, como a pulverização de temas, o modismo e a fragilidade metodológica na abordagem dos problemas. A autora atribui parte desses problemas à falta de condições para produção do conhecimento científico no Brasil e alerta para a necessidade de enfrentar tais problemas para que a pesquisa em Educação possa atingir a maturidade com o nível de qualidade e o respeito devidos.

No que se refere aos objetivos da ANPEd, nossa associação que comemora 30 anos de existência, a atuação do GT 10 tem, sem dúvida, contribuído para a consolidação e aperfeiçoamento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação. De modo ainda tênue, o GT tem também procurado responder a necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais.

Embora estejamos fomentando a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área, podemos buscar uma maior integração e intercâmbio dos centros de estudo e pesquisadores, para dar consistência a ações de difusão dos conhecimentos que aqui produzimos. Como uma sugestão, poderíamos retomar a ideia de levantar, a cada reunião, os temas prioritários de pesquisa em alfabetização, leitura e escrita, para promovermos a sua pesquisa, o seu desenvolvimento e também a interlocução com pesquisadores de temas da área que não tem relação com o GT.

Aqui fica a nossa contribuição para esse grupo que se consolidou no panorama da ANPEd e no panorama nacional, pelos conhecimentos produzidos e pela seriedade com que busca a permanente revisão de caminhos para se ampliar com consistência e coerência acadêmica.

Para terminar, a poesia (sempre!) que também marca o nosso GT e as relações que aqui construímos. Ferreira Gullar, falando de *Coisas da terra*, fala também de nós, do nosso GT (ou não?):

### Coisas da Terra

Todas as coisas de que falo estão na cidade  
entre o céu e a terra.

São todas elas coisas percíveis  
e eternas como o teu riso  
a palavra solidária  
minha mão aberta  
ou este esquecido cheiro de cabelo  
que volta  
e acende sua flama inesperada  
no coração de maio.

Todas as coisas de que falo são de carne  
como o verão e o salário.

Mortalmente inseridas no tempo,  
estão dispersas como o ar  
no mercado, nas oficinas,  
nas ruas, nos hotéis de viagem.

São coisas, todas elas,  
cotidianas, como bocas  
e mãos, sonhos, greves,  
denúncias,  
acidentes do trabalho e do amor. Coisas,  
de que falam os jornais  
às vezes tão rudes  
às vezes tão escuras  
que mesmo a poesia as ilumina com dificuldade.

Mas é nelas que te vejo pulsando,  
mundo novo,  
ainda em estado de soluços e esperança.

(Gullar, 1991, p. 167)

## Referências

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez, 2006.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura, escrita - 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drummond. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 127-146, set/out/nov/dez, 2002.

GULLAR, Ferreira. *Dentro da noite veloz* [1975]. *Toda poesia*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

KRAMER, Sonia. O GT Alfabetização, leitura e escrita: sua trajetória. In: ANPEd: *Histórico dos Grupos de Trabalho*, Belo Horizonte, set. 1995, p. 7-10.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (1961-2001)*. 354 p. Relatório de pesquisa, FAPEMIG, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: MEC/INEP; REDUC - Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, 1991.

SOARES, Magda Becker. Instâncias de produção e instâncias de socialização do conhecimento: a pesquisa nos cursos de pós-graduação em educação e os trabalhos e comunicações apresentados nos GTs da ANPEd. Trabalho encomendado apresentado ao GT 10 na 20ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997, mimeo.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000.

## Fontes consultadas

ANPEd, (2006). 29ª Reunião Anual. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. *Programação e Resumos*, out.

ANPEd, (2005). 28ª Reunião Anual. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. *Programação e Resumos*, out.

ANPEd, (2004). 27ª Reunião Anual. Sociedade, democracia e educação: qual universidade? *Programação e Resumos*, out.

ANPEd, (2003). 26ª Reunião Anual. Novo governo, novas políticas? *Programação e Resumos*, out.

ANPEd, (2002). 25ª Reunião Anual. Educação, manifestos e utopia. *Programação e Resumos*, out.

ANPEd, (2006). Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, CD-ROM, Caxambu.

ANPEd, (2005). Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, CD-ROM, Caxambu.

ANPEd, (2004). Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. CD-ROM, Caxambu.

ANPEd, (2003). Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Caxambu. CD-ROM, Poços de Caldas.

ANPEd, (2002). Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. CD-ROM, Caxambu.

ANPEd, (1995). *ANPEd: histórico dos grupos de trabalho*. Belo Horizonte, set, mimeo.

ANPEd, (1986) Relatório dos Grupos de Trabalho. *Informativo ANPEd: Retrospectiva - consultando os arquivos: Memória dos Grupos de Trabalho*, v. 8, n. 1, jan/mar.

# Alfabetização: conceito em transformação

LITERACY: CONCEPT OF TRANSFORMATION

**Fernanda Zanetti Becalli**

IFES | [fernanda.becalli@ifes.edu.br](mailto:fernanda.becalli@ifes.edu.br)

## RESUMO

Trata de uma análise documental que tem como objetivo a investigação de fundamentos teóricos que balizaram diretrizes curriculares oficiais para a alfabetização de crianças, no Sistema de Ensino Municipal de Vitória (ES), no período de 1991 a 2015. Utiliza como fontes documentos oficiais orientadores de propostas curriculares para o Bloco Único e para o Ensino Fundamental, além da legislação pertinente. Parte do pressuposto de que tais documentos se constituem em suportes do discurso oficial acerca da política de alfabetização implantada no referido município. Discute concepções de linguagem, alfabetização, texto, leitura e escrita que fundamentaram as orientações oficiais para a alfabetização de crianças, no período pesquisado. Para análise dos documentos, toma por base os pressupostos teóricos de autores que se dedicam a estudar a linguagem, em uma perspectiva dialógica, e a alfabetização de crianças em suas diferentes dimensões. Constata o rompimento teórico da política de alfabetização com concepções de alfabetização tidas como “tradicionais”, passando a rejeitar qualquer tipo de método e a utilização de cartilhas. Em função disso, indica que, com a implantação do Bloco Único, a alfabetização passa a ser concebida a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky, e, com a construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, em 2004, a concepção de alfabetização se alicerça na perspectiva histórico-cultural.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Alfabetização. Conceito.

## ABSTRACT

Is a documentary analysis that aims to investigate the theoretical foundations that guided official curriculum guidelines for children's literacy at Municipal Teaching System in Vitória (ES) in the period 1991 to 2015. Used as sources of official documents guiding curriculum proposals for the Single Block and for the Elementary School, and the relevant legislation. It assumes that these documents constitute the official discourse on media literacy on the policy established in that

municipality. Discusses concepts of language, literacy, text, reading and writing that supported the official guidelines for children's literacy in the period surveyed. For analysis of the documents is based on the theoretical assumptions of authors who are dedicated to study the language, in a dialogical perspective, and literacy of children in its different dimensions. Notes breaking political theorist conceptions of literacy with literacy seen as "traditional", has rejected any kind of method and the use of primers. As a result, indicates that with the implementation of the Single Block, literacy can be conceived from the studies of Ferreiro and Teberosky, and with the construction of the Curriculum Guidelines for Elementary Education in 2004, the concept of literacy is grounded the historical-cultural perspective.

**Keywords:** Elementary School. Literacy. Concept.

## Considerações iniciais

Este artigo tem por finalidade explicitar, em linhas gerais, as contribuições decorrentes de uma pesquisa documental que teve por objetivo investigar fundamentos teóricos que balizaram diretrizes curriculares oficiais para a alfabetização de crianças, no Sistema de Ensino Municipal de Vitória (ES), no decorrer de 1991 a 2015. Elegemos como marco temporal esse período, por ser o momento compreendido entre a instituição do Bloco Único, pelo Decreto nº 8.499, de 2 de janeiro de 1991, em âmbito municipal, e a regulamentação do Ensino Fundamental de nove anos, pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em âmbito nacional.

Teoricamente o estudo se pauta em autores que se dedicam a estudar a linguagem e a alfabetização de crianças em suas diferentes dimensões; e, metodologicamente a investigação se configura como uma análise documental, tomando como fontes documentos oficiais orientadores da proposta curricular para o Bloco Único e para o Ensino Fundamental, além da legislação pertinente. Tais documentos foram tomados como suportes do discurso oficial acerca da política de alfabetização implantada no município de Vitória (ES), no período pesquisado. A análise das fontes documentais permitiu identificar concepções de linguagem, de alfabetização, de texto, de escrita e de leitura que fundamentaram, em períodos distintos, orientações oficiais para a alfabetização de crianças, na capital do Estado do Espírito Santo.

Para o desenvolvimento desta análise fizemos uma breve exposição de produções teóricas (COOK-GUMPERZ, 2008; GONTIJO, 2005, 2008; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996; PÉREZ, 2008) que tratam, historicamente, das transformações no conceito de alfabetização. Na segunda parte, abordamos os pressupostos sobre linguagem, alfabetização, texto, leitura e escrita demarcados no Documento de Implementação do Bloco Único (1991) e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2004), pertencentes ao Sistema de Ensino Municipal de Vitória. Para finalizar, sistematizamos as concepções subjacentes aos documentos oficiais que, por sua vez, revelaram o diálogo da política municipal de alfabetização com diferentes perspectivas teóricas.

### **Diferentes olhares sobre o conceito de alfabetização**

As pesquisas sobre alfabetização vêm sendo destacadas por estudiosos estrangeiros (COOK-GUMPERZ, 2008; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996) que, ao buscar uma compreensão histórica da alfabetização, mostram que as discussões sobre essa temática estão intensamente relacionadas às complexas questões que envolvem as tentativas de conceituá-la. Isso porque todo conceito é uma produção histórica, portanto, socialmente construído a partir do contexto político, econômico, cultural, ideológico, etc. Assim, a cada período histórico, o conceito de alfabetização se transforma apesar de a palavra permanecer a mesma.

Em *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*, Harvey Graff (1994) documenta as diversas maneiras como a alfabetização existiu na América do Norte e na Europa e aponta que a dificuldade em conceituar alfabetização, tanto no presente quanto no passado, está ligada à “[...] generalidade que cerca a concepção do que significa ser alfabetizado e como isto poderia ser determinado” e, também, à “[...] falta de conhecimento sobre os benefícios da alfabetização” (p. 75-76). Não obstante, o autor assinala que a necessidade de controlar o que é ensinado também interferiu nas conceitualizações de alfabetização adotadas pelos governantes e organismos internacionais no decorrer da história. Para ele, a alfabetização foi e continua sendo profundamente mal compreendida, tanto que as discussões sobre essa temática, independente da finalidade, “[...] evitam qualquer esforço para formular definições consistentes e realistas da alfabetização, não avaliam

as implicações conceituais que a questão da alfabetização apresenta, e ignoram ‘muitas vezes de forma grosseira’ o papel vital do contexto sócio-histórico” (p. 28) em que ela ocorre.

Para exemplificar essa questão, Graff (1994) pontua que, no decorrer da década de 50, houve uma tendência crescente em diferenciar um indivíduo alfabetizado de um indivíduo funcionalmente alfabetizado, definindo este como um sujeito que tinha conhecimentos e habilidades para engajar-se nas atividades que a alfabetização era exigida, seja individualmente ou em grupo. Todavia afirma que em “[...] nenhum lugar a noção-chave de alfabetização funcional é sequer referida; nem suas implicações são exploradas” (p. 76). Outra tendência crescente dos anos de 1950 para 1970, apontada pelo autor, foi a crença nos testes (tipo censo) como representações dos avanços nas medidas de grau de alfabetização, entretanto, argumenta que o “[...] sentido e os usos da alfabetização são muito mais complexos do que as simples perguntas ou exames sugeririam para muitos leitores (e para muitos pesquisadores)” (p. 77).

Na mesma linha de pensamento, Jenny Cook-Gumperz (2008), no livro intitulado *A construção social da alfabetização*, afirma que “[...] talvez alguns dos problemas que surjam na discussão de qualquer preocupação contemporânea com a alfabetização derivem das complexas questões que envolvem as tentativas de definir a própria alfabetização” (p. 14), pois o que existe é uma “[...] idéia pluralista sobre a alfabetização” (grifo do autor, p. 35). Assim, o historiador questiona se existe de fato uma noção ou vários sentidos para o conceito dessa palavra.

Nessa direção, Graff (1994) aponta que existem muitos tipos de alfabetizações conceitualmente distintas, mas relacionadas entre si. Dentre elas, cita: alfabetização alfabética, visual, artística, espacial, gráfica, matemática, simbólica, tecnológica e mecânica. Entretanto, para o pesquisador, o grande debate não se concentra na proliferação de nomes ou terminologias, porque isso só aumentaria a confusão, mas “[...] em precisar termos e em especificar o que precisamente se quer dizer com ‘alfabetização’” (p. 45).

Em consonância com essa discussão, Justino Pereira Magalhães (1996), no texto *Linhas de investigação em história da alfabetização em Portugal: um domínio de conhecimento em renovação*, sinaliza que, nas últimas décadas, a historiografia da alfabetização tem buscado uma reconceitualização da noção de alfabetizado, visto que, desde a segunda metade do século XIX, tende-se a admitir uma correspondência direta entre alfabetização

e escolarização, como se a primeira, por si própria, tivesse o poder vital de melhorar a qualidade de vida dos sujeitos e até da sociedade como um todo. Vinculação esta que “[...] converte o não escolarizado em indivíduo incivilizado e incapacitado para uma realização humana no seu cotidiano. Um indivíduo com estatuto menor no seio da sociedade” (p. 42).

De modo contrário a essa vinculação entre alfabetização e escolarização, tanto Cook-Gumperz (2008) como Graff (1994) afirmam que alfabetização não é condição ou causa determinante para escolarização; pois esta última não foi criada para dar início ao processo de alfabetização; e “[...] ainda é possível ter alfabetização sem escolarização. Porém, não é possível ter escolarização sem alfabetização” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 52).

As reflexões desses pesquisadores estrangeiros (COOK-GUMPERZ, 2008; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996) acerca das concepções de alfabetização parecem, de algum modo, fortalecerem as conclusões presentes em estudos brasileiros, se levarmos em consideração os trabalhos de autores que se tornaram referência no campo de alfabetização no Brasil, dentre os quais podemos mencionar Pérez (2008) e Gontijo (2005, 2008).

Carmen Lúcia Vidal Pérez (2008) aborda a complexidade do conceito de alfabetização em texto publicado no livro *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*, com o título “Alfabetização: um conceito em movimento”. Já na introdução do artigo, a autora, fundamentada em Vigotski, explicita que “[...] um conceito não é uma formação isolada, fossilizada, imutável, mas uma parte viva do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (p. 178). Entendendo que, como todo conceito, o de alfabetização também é uma construção histórica e, por isso, sofre mudanças no decorrer dos tempos, em dependência com os contextos em que é utilizado, Pérez apresenta às transformações que ocorreram dos ideais humanistas da Reforma Protestante (século XVI) a concepção de alfabetização que embasa a Década das Nações Unidas para a alfabetização da UNESCO (2003-2012).

De forma similar aos estudos de Graff (1994) e Cook-Gumperz (2008), a autora afirma que o conceito de alfabetização ampliou-se de tal forma, ao longo da história, que não é mais possível falar em alfabetização no singular. Assim, como os referidos autores, defende uma visão pluralista de alfabetização que inclui “[...] o falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc.” (PÉREZ, 2008, p. 199).

Para além de um conceito plural, ainda compreende que o conceito de alfabetização é complexo por envolver dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas etc., e dialógico porque articula “[...] processos individuais e sócio-culturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo” (PÉREZ, 2008, p. 199). Partindo desse entendimento, afirma que esse conceito de alfabetização se contrapõe aos conceitos de letramentos veiculados no Brasil, tendo em vista que os teóricos dos letramentos reduzem e simplificam o processo de alfabetização à aquisição das habilidades de leitura e de escrita (decodificação e codificação) e à trajetória individual do aluno.

Outra autora que também discute, criticamente, questões sobre alfabetização e letramento é Cláudia Maria Mendes Gontijo (2005, 2008). Em seus trabalhos intitulados *A alfabetização e a questão do letramento* e *Questões sobre a alfabetização e o letramento*, respectivamente, a autora analisa como os conceitos de letramentos apresentados por diferentes autoras brasileiras (KATO, 1987; TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995 e SOARES, 1999) têm afetado as concepções de alfabetização, de modo a servir de base para o retorno dos métodos sintéticos que enfatizam o ensino da leitura e da escrita a partir das unidades menores da língua (fonemas, letras, sílabas).

Ao longo dos dois textos mencionados, os argumentos da autora vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão que o uso do termo letramento não é apropriado por reforçar a dimensão pragmática e utilitarista da alfabetização que, por sua vez, não dá conta de fundamentar uma teoria que busca compreender de modo integrado as diferentes dimensões que fazem parte dos processos de leitura e de escrita.

Em busca da construção de uma teoria coerente de alfabetização, Gontijo argumenta que a questão central sobre o conceito não está relacionada com a necessidade de recuperar a especificidade desse processo, como faz Soares (1999) ao defender o uso dos termos alfabetização e letramento, e sim na construção de um conceito aberto. Desse modo, Gontijo (2005), diferente dos autores que discutem alfabetização nas cidades ocidentais, conforme pontuado anteriormente por Graff (1994), se propõe a construir um conceito de alfabetização que não se restrinja à compreensão “[...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...]” (GONTIJO, 2005, p. 48), mas que abarca as diferentes práticas socioculturais de leitura e de escrita. Para

tornar mais clara sua proposta, a autora enuncia que o conceito de alfabetização deve ser suficientemente aberto para abranger “[...] a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons” (GONTIJO, 2005, p. 66). A partir desse conceito, a alfabetização não é vista dissociada da inserção das crianças em práticas de leitura e de escrita nas diversas situações em que são utilizadas na sociedade.

### **Concepções subjacentes às Diretrizes Curriculares para a alfabetização de crianças, no período de 1991 a 2003**

A partir da década de 1990, uma estratégia amplamente difundida pela Secretaria de Educação Municipal de Vitória (ES) na elaboração da política de alfabetização de crianças, sob influência de outros estados brasileiros (BARRETO; MITRULIS, 1999), foi o *continuum* de dois anos letivos para os alunos ingressantes na 1ª. série do 1º. Grau (que corresponde, atualmente, às turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos) e de três anos para os estudantes ingressantes nas pré-escolas (levando em consideração a idade das crianças - seis anos, equivale às turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos).

Partindo desse princípio, na gestão de Vitor Buaiz na Prefeitura Municipal de Vitória e de Odete Cecília Alves Veiga na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, foi instituído o Bloco Único a fim de superar o fracasso escolar expresso, particularmente, pelas altas taxas de reprovação e de evasão nas escolas públicas do município. Isso pode ser comprovado no documento das Diretrizes Curriculares para o Bloco Único, conforme o seguinte enunciado: “Após quase 20 anos de reforma introduzida pela Lei 5.692/71, e 2 anos da atual administração municipal, continuamos a sustentar o fracasso escolar com uma reprovação de, em média, 40% das crianças na 1ª série” (PMV, 1991, p. 4). Além disso, “[...] quase pouco mais de 1/3 dos alunos que ingressam na 1ª série chegam à série final após 8 anos” (PMV, 1991, p. 5).

Vinculado a essa tentativa de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todas as crianças matriculadas nas séries iniciais, fizeram-se necessárias outras formas de conceber a alfabetização, uma vez que “[...] os índices de evasão e de reprovação entre a 1ª e a 2ª séries evidenciaram

números alarmantes na ordem de, aproximadamente, 40% de alunos, numa média de 2.251 crianças, para um total de 5.885 matrículas efetivadas nos anos 1988 e 1989” (PMV, 1991, p. 8).

Nesse efervescente e polêmico contexto, a teoria construtivista, que se apresentou com a finalidade última de “[...] contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35), encontrou espaço profícuo para se propagar no cenário educacional municipal. Cabe destacar que os profissionais do Departamento de Pré-Escola e do Departamento de Ensino de 1º Grau, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES), organizaram, a partir do início da década de 1990, grupos de estudos e capacitações de professores alicerçadas no “[...] construtivismo-interacionismo” (PMV, 1991, p. 9), pois entendiam os resultados das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro como

[...] uma das mais valiosas e recentes contribuições no sentido de esclarecer quanto ao conceito que a criança faz da escrita e de considerar a *escrita como a representação da linguagem* e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. Por outro lado, ela considera a criança, que aprende, como um sujeito que interage de modo produtivo com a alfabetização (PMV, 1991, p. 47, grifo nosso).

Essa assertiva remete-nos a considerar que ocorreu, na área da alfabetização de crianças, uma disseminação da ideia de que não se fazia mais necessária a utilização de métodos “tradicionais”, balizados numa concepção de língua como código, ou seja, como instrumento de comunicação. Isso porque, subjacente a essa visão, a alfabetização se restringe a um processo específico de aquisição das habilidades de escrita (codificação - transformar fonemas em grafemas) e de leitura (decodificação - transformar grafemas em fonemas). Por conseguinte, encontra-se uma concepção de texto como um conjunto de elementos gramaticais resultante da codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos o conhecimento do sistema de escrita da língua portuguesa e de suas regras. Podemos inferir que tal rejeição aos métodos de ensino bem como a utilização de cartilhas escolares se deve ao fato de o construtivismo ter sido apresentado

como uma teoria inovadora e “[...] acima das disputas sobre os métodos de ensino” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 35), portanto, superior àqueles que anteriormente balizavam as políticas públicas de ensino no município e, como tal, capaz de superar a multiplicidade de problemas vivenciados na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Percebe-se, com essas discussões, a emergência da desmetodização da alfabetização, como postulado por Mortatti (2000).

Ao utilizar a expressão *escrita como a representação da linguagem*, a equipe pedagógica do Departamento de Pré-Escola e do Departamento de Ensino de 1º. Grau, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES), refuta a noção de língua escrita como um mero código de transcrição de unidades sonoras e passa a entendê-la como um sistema de representação. A alfabetização, com base nessa “nova” concepção, decorre de um processo individual do sujeito que, internamente, passa por etapas na construção do sistema de escrita, que evoluem de um nível inicial, em que ele busca ativamente estabelecer diferenças entre o desenho e a escrita, até uma etapa final, em que as letras representam os fonemas, chegando, então, à escrita alfabética. O texto, por sua vez, foi trazido à cena como um produto do pensamento do escritor, isto é, como uma representação mental; conseqüentemente, a escrita foi entendida como uma atividade por meio da qual o sujeito que escreve expressa seu pensamento, e a leitura foi vinculada à possibilidade da construção do significado gerado pelo leitor num processo de interação com o objeto (nesse caso, o texto). Embora haja a necessidade de se conceber a leitura como um processo de interação, a produção escrita já traz consigo o sentido específico que foi atribuído pelo autor, no momento da escritura, cabendo ao leitor recuperar esse significado nas marcas textuais que foram deixadas pelo escritor.

## **Concepções subjacentes às Diretrizes Curriculares para a alfabetização de crianças, no período de 2004 a 2015**

De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema de Ensino do Município de Vitória, “[...] análises e pareceres de vários estudiosos e dos profissionais que trabalharam com a edição anterior das Diretrizes” (PMV, 2004a, p. 2), além de reflexões realizadas pelos professores participantes do programa *Parâmetros em Ação*,

implementado por meio de convênio com o Ministério da Educação (MEC), a partir do 2º semestre de 2001, apontaram que apesar de representar um avanço, na área de alfabetização, para a época em que foi produzida, “[...] essas diretrizes precisavam incorporar novos resultados de pesquisas e de estudos teórico-práticos desenvolvidos nos últimos anos” (PMV, 2004a, p. 2).

Seguindo essa linha de raciocínio, na gestão de Luiz Paulo Vellozo Lucas na Prefeitura de Vitória e de Elizeu Moreira dos Santos na Secretaria Municipal de Educação, foram construídas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (PMV, 2004). Especificamente, as Diretrizes de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série) foram assessoradas por Andréia Grijó, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz, professoras da Universidade Federal do Espírito Santo.

A análise das fontes documentais (PMV, 2004, 2004a) permitiu identificar o diálogo da política municipal de alfabetização com outras perspectivas teóricas - pedagogia histórico-cultural e referencial bakhtiniano de linguagem. A opção por essas abordagens não é neutra, ela traduz uma visão divergente daquela que respaldou a versão anterior das Diretrizes Curriculares para o Bloco Único (PMV, 1991), acerca da natureza e apropriação da linguagem. Por reconhecer as dimensões dialógica, histórica e cultural da linguagem, esta passou a ser entendida como um fenômeno socioideológico constitutivo da identidade e da consciência humana e, ao mesmo tempo, constitui-se nas relações sociais. Desse modo, a apropriação da linguagem foi concebida como o produto das relações sociais num processo sociohistoricamente determinado.

Tendo como referência essas concepções, a alfabetização passou a ser compreendida como “[...] *prática social* em que se desenvolvem, simultaneamente, além da formação da consciência crítica, as capacidades de leitura, de produção de textos escritos e orais e de compreensão de como funciona o sistema de escrita (inclusive das relações entre fonemas e grafemas)” (PMV, 2004a, p. 6-7, grifo no original). É importante clarificar que as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série) conceberam a alfabetização como uma prática social porque se desenvolve entre os homens e um processo formador da consciência crítica na criança que se desenvolve, fundamentalmente, por meio de textos (orais e escritos), porque se entende que o texto é um lugar de encontro entre os discursos produzidos pelos autores no ato da escritura e aqueles produzidos pelos leitores no momento da leitura, discursos esses que podem vir a se completar, a se divergir e/ou a

se entrecruzar no interior desse tecido polifônico. Assim, o texto é o lugar de produção de sentidos, de compreensão, de expressão, de posicionamento e de constituição de sujeitos. Baseando-se nesses pressupostos, ressaltam que

[...] escrever não é apenas um processo de transferência do discurso oral para o discurso escrito; escrever exige a reconstrução do discurso oral para que ele se torne inteligível para os outros. Da mesma forma, ler não requer apenas a decodificação dos textos escritos, pois é um processo contínuo de (re) significação, portanto, de atribuição de sentidos aos textos produzidos por outros, em que entram em jogo as experiências e conhecimentos do escritor e os conhecimentos e experiências do leitor (PMV, 2004a, p. 7).

Como se pôde depreender, a escrita é compreendida como uma prática de linguagem na qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro sujeito, portanto, se realiza em determinadas condições de produção para atender a seus próprios propósitos e também aos de seus interlocutores. E a leitura como uma atividade interdiscursiva entre indivíduos, instauradora da produção de sentidos e o leitor como um sujeito que, ao apropriar-se da linguagem, torna-se capaz de pensar criticamente e atuar na transformação da realidade.

Ainda no que se refere à alfabetização, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental salientam que ela não se constitui numa prática meramente pragmática, pois pretende propiciar “[...] a reflexão sobre as causas dos problemas sociais, econômicos e políticos que afetam a vida da maioria da população brasileira” (PMV, 2004a, p. 6). Podemos compreender, então, que, nesse documento, a alfabetização está vinculada à significação social do processo de formação dos indivíduos e, desse modo, pode possibilitar a constituição de sujeitos críticos e participativos, capazes de ampliar e redimensionar a realidade existente.

## Considerações finais

Por meio de um percurso analítico que focalizou documentos oficiais orientadores de propostas curriculares para o Bloco Único (1991) e para o Ensino Fundamental (2004, 2004a) da Secretaria Municipal de Educação de

Vitória (ES), pudemos constatar que ocorreram mudanças nos fundamentos teóricos da política de alfabetização de crianças, no período de 1991 a 2015. A partir das discussões teóricas sistematizadas nos referidos documentos, destacamos, a seguir, as concepções de linguagem, de alfabetização, de texto, de escrita e de leitura por eles demarcados:

**Quadro 1** - Concepções materializadas nos documentos oficiais, entre 1991 e 2015.

Concepções	Diretrizes Curriculares para o Bloco Único (PMV, 1991)	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (PMV, 2004a)
Linguagem	Sistema de regras abstratas capaz de transmitir ao receptor uma mensagem.	Atividade discursiva que se efetiva na interação social.
Alfabetização	Processo individual do sujeito cognoscente que, internamente, constrói seu conhecimento na interação com o objeto e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada.	Prática sociocultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons.
Texto	Repositório de mensagens e de informações.	O próprio lugar da interação entre sujeitos.
Escrita	Representação do pensamento exteriorizada por meio de signos.	Unidade de significação produzida pelos sujeitos em situações de interação verbal.
Leitura	Ato de recuperar o significado que está no texto.	Produção de sentidos.

Nossas reflexões evidenciaram, portanto, o rompimento teórico da política de alfabetização com concepções tidas como “tradicionais”, passando a rejeitar qualquer tipo de método e a utilização de cartilhas escolares. Indicou, ainda, que, a partir do ano de 1991, com a implantação do Bloco Único nas escolas municipais de Vitória (ES), a alfabetização foi concebida a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), e, com a construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, em 2004, a concepção de alfabetização passou a ser alicerçada na perspectiva histórico-cultural.

## Referências

BARRETO, E. S. de S.; Mitrulis, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MAGALHÃES, J. P. Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, n. 2, p. 42-60, maio/ago., 1996.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *Implantação do Bloco Único no Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES)*. Vitória: PMV, 1991. Mimeografado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*. Vitória, 2004. Disponível em: <[www.vitoria.es.gov.br](http://www.vitoria.es.gov.br)>. Acesso em: 10 maio 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa*. Vitória, 2004a. Disponível em: <[www.vitoria.es.gov.br](http://www.vitoria.es.gov.br)>. Acesso em: 10 maio 2010.

# Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha *Caminho Suave* e do material de apoio<sup>1</sup>

LITERACY THROUGH IMAGES: AN ICONOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PRIMER *CAMINHO SUAVE* AND ITS SUPPORT MATERIALS

**Eliane Peres**

UFPEL | eteperes@gmail.com

**Chris de Azevedo Ramil**

UFPEL | chrisramil@gmail.com

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal analisar a proposta da “alfabetização pela imagem” da cartilha *Caminho Suave*, bem como do material de apoio que acompanha a referida cartilha (cartazes e baralho). A *Caminho Suave* foi produzida pela professora Branca Alves de Lima e publicada pela primeira vez em 1948, pela editora criada pela própria autora e que levou o nome de Editora Caminho Suave Limitada. Apresentam-se neste trabalho alguns dados de uma pesquisa acerca das suas imagens, em correspondência com as palavras-chave utilizadas. São investigadas as características gráficas, identificando-se também as permanências, as modificações e a evolução dos aspectos gráfico-editoriais em diferentes edições, através de uma análise iconográfica da cartilha e do material de apoio.

**Palavras-chave:** História da Alfabetização. Cartilha. *Caminho Suave*. Método de Alfabetização. Imagens.

## ABSTRACT

The main goal of this paper is to analyze the proposal for “literacy through images” by the primer *Caminho Suave*, as well as the support materials that accompany it (posters and a deck of cards). *Caminho Suave* was authored by a teacher, Branca Alves de Lima,

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão revisada e ampliada do trabalho enviado ao II Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF, realizado de 12 a 14 de julho de 2015 em Recife/PE, e publicado nos Anais do mesmo evento.

and first published in 1948 by the editing company founded by the author herself, Editora Caminho Suave Limitada. In this article, we present data from a research about the images in the primer, which correspond to key-words. We analyze its graphical characteristics, identify the continuities, the changes and the evolution of graphical and editorial aspects in different editions, applying an iconographic analysis to the primer and its support materials.

**Key-words:** History of Literacy. Primer. *Caminho Suave*. Literacy Methods. Images.

## Introdução

O acervo do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - HISALES, vinculado à Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), possui vários materiais pertencentes à Coleção *Caminho Suave*, que são considerados tanto fontes como objetos de pesquisa com potencial de exploração e de análises diversas, principalmente as vinculadas aos estudos no campo da Alfabetização e da História da Educação. Por isso, temos investido em analisar essas produções didáticas sob variados focos de investigação.

Existem alguns trabalhos de pesquisadores, especialmente acerca da cartilha *Caminho Suave*, sob diferentes aspectos e, entre eles, há alguns que abordam as imagens, através de enfoques variados (LIMA; SANTOS, 2009; ARAÚJO; SANTOS, 2011; AMANCIO, 2011). Este trabalho apresenta, contudo, resultados de uma pesquisa sobre a proposta de alfabetização pela imagem da cartilha *Caminho Suave*, a partir de uma análise iconográfica.

As pesquisas com análises iconográficas devem ser mais exploradas, dada a sua importância para a história da educação, ainda pouco percebida. Segundo Lopes e Galvão,

Pinturas, desenhos, esculturas, fotografias, cartões postais também podem dizer sobre o passado e, particularmente, sobre a educação em outras épocas. Tradicionalmente utilizada como ilustração daquilo que os documentos escritos diziam, a iconografia vem sendo, crescentemente, considerada importante e incorporada aos trabalhos de História da Educação. Uma

discussão sobre as exigências impostas à sua utilização nas pesquisas também tem sido feita, destacando-se a especificidade que têm as condições de sua produção em cada época e sociedade (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 84).

Este tipo de análise, através da iconografia, trata de utilizar técnicas de estudos da imagem, procurando descrever e classificar esses registros, além de permitir, também, o estabelecimento de datas, origens e características predominantes. Com isso, são fornecidas bases necessárias para interpretações posteriores e considerados alguns dos elementos do conteúdo intrínseco de uma obra, que devem ser explicitados - se há o interesse de que sua percepção seja questionada e refletida (PANOFSKY, 1986).

No caso da cartilha *Caminho Suave*, trata-se de um estudo de iconografia didática, pois a análise é realizada especificamente com uma publicação didática, com fins pedagógicos de aprendizagem, que serve como suporte de conteúdo a ser explorado, principalmente, em sala de aula, na relação entre professoras e alunos.

A cartilha *Caminho Suave* foi produzida por Branca Alves de Lima e publicada pela primeira vez em 1948, pela editora criada pela autora e que levou o nome de Editora Caminho Suave Limitada<sup>2</sup>. *Caminho Suave* vendeu mais de 40 milhões de exemplares até os anos 1990 (FOLHA DE SÃO PAULO, 25/11/1997, p. 11), sendo considerada o maior sucesso editorial no que tange à venda de livros para o ensino da leitura e da escrita no Brasil.

Em 1949, a cartilha já constava na relação dos livros a serem usados nas escolas primárias do estado de São Paulo. Posteriormente, a Editora Caminho Suave participou de dois programas federais de subsídios do livro didático: primeiro, do Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF), nas suas três fases, sob coordenação do Instituto Nacional do Livro (INL), entre os anos de 1971 e 1976; da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), no período de 1976 a 1983; e, posteriormente, da Fundação de Assistência ao Educando (FAE), durante os anos de 1983 e 1985;

---

<sup>2</sup> Os dados localizados na imprensa e compilados nesta pesquisa mostram que em 1949 a cartilha *Caminho Suave* foi incluída na lista dos livros a serem usados nas escolas primárias do estado de São Paulo. Isso indica que a 1ª edição é anterior a essa data, provavelmente de 1948. Outros estudos na área de história da alfabetização (MORTATTI, 2000) também assinalam a publicação da *Caminho Suave* em 1948.

e, finalmente, participou do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985. A cartilha *Caminho Suave* integrou o PNLD até 1996, quando foi dele excluído. Como consequência da exclusão do Programa, a Editora encerrou suas atividades, repassando os direitos de publicação dos livros para a Editora Edipro, que em 2011 publicou a 131ª edição da referida cartilha (VAHL, 2014; PERES; VAHL; THIES, 2015). Contudo, a participação em programas federais do livro didático no período de 1971 e 1996 alavancou a produção e a venda dos livros da Editora Caminho Suave, especialmente da cartilha homônima.

É comum encontrar impresso nos livros mais antigos a relação de diferentes obras dos mesmos autores daqueles impressos e/ou outras obras publicadas pela mesma Editora, como estratégia editorial de conhecimento, divulgação e venda dos itens dispostos nas listagens apresentadas. Como exemplo desse recurso, nas Cartilhas *Caminho Suave* da década de 1970 a listagem do material que integra a Série Didática *Caminho Suave* aparece discriminada na contracapa e nas da década de 1980 essas informações já não constam, mas podem ser conferidas na contracapa de alguns Manuais do Professor desta mesma época. Isso justifica a importância de se analisar minuciosamente a materialidade dos materiais didáticos, no que concerne às informações que nem sempre são prioridade e que estão registradas nas capas, contracapas, páginas pré-textuais e pós-textuais dos livros, que podem contribuir com dados relevantes para as pesquisas, principalmente aquelas vinculadas à História da Educação.

Segundo as informações retiradas das contracapas de alguns exemplares do acervo do grupo de pesquisa HISALES, a *Caminho Suave* é composta por um conjunto de materiais, mostrados no Quadro 1 a seguir, no qual também são apresentadas as suas definições e variações. Além disso, no quadro estão identificados os itens da listagem que são encontrados no acervo e as linhas que estão destacadas com fundo cinza claro são as referentes aos materiais que são analisados especificamente neste trabalho, focando-se especialmente naqueles destinados à fase inicial de alfabetização da criança.

**Quadro 1 - Série Didática, Material Audiovisual/de Apoio *Caminho Suave* e exemplares no acervo do HISALES.**

SÉRIE DIDÁTICA <i>CAMINHO SUAVE</i>			
DESCRIÇÃO	DEFINIÇÃO NA DÉCADA DE 1970	DEFINIÇÃO NA DÉCADA DE 1980	EXS.
<b>Cartilha <i>Caminho Suave</i></b>	Baseada no processo audiovisual de “Alfabetização pela Imagem”. Ilustrações a 2, 3 e 4 cores. Exercícios acompanhando cada lição. Manual do Professor - Com orientação para o emprego da cartilha, lição a lição, oferecido gratuitamente.	Baseada no processo essencialmente visual de “Alfabetização pela Imagem”. Com ilustrações a 4 cores. Atividades planejadas acompanhando cada lição.	08
<b>1º Livro <i>Caminho Suave</i></b>	Em continuação à cartilha <i>Caminho Suave</i> com revisão das dificuldades de natureza audiovisuais. Atividades planejadas acompanham cada lição.	Consolida a leitura das crianças recém-alfabetizadas.	02
<b>2º Livro <i>Caminho Suave</i></b>	Apresenta textos curtos, com vocabulário controlado. Exercícios estruturais e treinos ortográficos acompanham cada lição.	Apresenta textos curtos, com vocabulário controlado. Exercícios estruturais e treinos ortográficos acompanham cada lição.	03
<b>3º Livro <i>Caminho Suave</i></b>	Fornece material variado de leitura, exercícios estruturais, treino ortográfico e atividades para fixação e autoavaliação.	Fornece material variado de leitura, exercícios estruturais, treino ortográfico, atividades para fixação e autoavaliação.	-
<b>4º Livro <i>Caminho Suave</i></b>	Oferece a mesma linha do 3º: conteúdo variado dos textos, melhor estrutura das orações, mantendo e sistematizando o vocabulário. Tanto a linguagem falada, como a escrita apresentam padrões mais evoluídos de expressão verbal.	Apresenta novas formas de expressão e melhor estrutura das orações. Os conceitos gramaticais são deduzidos através de exercícios estruturais.	01
<b>Manuais do Professor</b>	Acompanham os livros da 1ª à 4ª séries. Trazem sugestões para o planejamento de cada lição, técnicas específicas para o ensino da ortografia e integração com outras áreas do Currículo. São oferecidos gratuitamente ao professor.	Acompanham todos os livros, da cartilha à 4ª série. Trazem sugestões para o planejamento de cada lição, técnicas específicas para o ensino da ortografia e integração com outras áreas do Currículo. São oferecidos gratuitamente ao professor.	06

MATERIAL AUDIOVISUAL (1970) / DE APOIO (1980) CAMINHO SUAVE			
DESCRIÇÃO	DEFINIÇÃO NA DÉCADA DE 1970	DEFINIÇÃO NA DÉCADA DE 1980	EXS.
<b>Cartazes de “Alfabetização pela Imagem”</b>	Reproduzem as ilustrações da cartilha. Tamanho 24 x 33cm, ricamente coloridos, em número de 65 cartazes	Reproduzem as ilustrações da cartilha. Em número de 65, tamanho 24 x 33cm, ricamente coloridos, constituem material imprescindível na visualização da imagem vinculada à “palavra-chave”.	01 conjunto incompleto
<b>Testes de “Alfabetização pela Imagem”</b>	57 cartas que reproduzem em miniatura os cartazes coloridos, tendo no verso as sílabas isoladas. Prestam-se à verificação e à fixação do aprendizado.	São miniaturas dos cartazes, tendo no verso as sílabas isoladas. Prestam-se à recuperação paralela e à avaliação do aprendizado.	01 conjunto da década de 2010 - “Baralhinho Didático da Cartilha”
<b>Carimbos didáticos Caminho Suave</b>	1º) “ALFABETIZAÇÃO” - Coleção de 63 carimbos. Reproduzem as ilustrações da cartilha. 2º) “A FAMÍLIA” - Coleção de 15 carimbos. Reproduzem as personagens do 1º Livro.	1º) ALFABETIZAÇÃO - Coleção de 63 carimbos, reproduzem as ilustrações da cartilha vinculadas às sílabas-chave. 2º) A FAMÍLIA - Coleção de 15 carimbos. Reproduzem as personagens da cartilha, do 1º e do 2º livros.	01 conjunto completo de “A Família”
<b>Slides Caminho Suave</b>	Reproduzem os cartazes de “Alfabetização pela Imagem” - em número de 67. Para projeção fixa.	-	-

Fonte: adaptado de informações nas contracapas da Cartilha (1979) e do Manual do Professor (7ª ed./sd) - Acervo HISALES.

Nas imagens a seguir (Fig. 1), podem ser vistos os materiais localizados no acervo do HISALES, entre cartilhas, livros de séries escolares, manuais do professor, cartazes, testes-baralhinho didático<sup>3</sup> e carimbos didáticos.

<sup>3</sup> O termo “baralhinho didático”, escrito no diminutivo, encontra-se impresso na embalagem desse material de apoio. Desta forma, optou-se por utilizar essa mesma nomenclatura no trabalho, para manter a identidade.

**Figura 1** - Série Didática e Material de Apoio *Caminho Suave* do acervo do HISALES.



Fonte: fotografias das autoras (2015).

Os carimbos didáticos *Caminho Suave* não serão contemplados detalhadamente neste trabalho por serem relativos aos personagens do 1º Livro, que ilustram a família. Mas pode-se dizer brevemente que se acredita que essa caixa completa do acervo, não datada e com o total de 15 carimbos, seja, provavelmente, da década de 1980, pelas características gráficas dos personagens utilizados na gravação, que correspondem aos livros dessa época, pois os mais recentes já utilizam outras ilustrações para representar os integrantes da família e os animais.

O Quadro 2 apresenta a relação dos exemplares da Série Didática *Caminho Suave* encontrados no acervo, com algumas informações editoriais relevantes para a pesquisa. As linhas ressaltadas com fundo de outra cor, em cinza claro, fazem referência ao *corpus* de pesquisa adotado neste trabalho, que foca a investigação apenas nas cartilhas, além do material de apoio, já citados no quadro anterior.

**Quadro 2 - Exemplares da Série Didática *Caminho Suave* no acervo do HISALES.**

EXEMPLARES DA SÉRIE DIDÁTICA <i>CAMINHO SUAVE</i> - Alfabetização pela imagem					
TÍTULO	ANO	EDIÇÃO	ILUSTRADOR	EDITORA	EXS.
Cartilha <i>Caminho Suave</i>	1979*	81ª ed.	Flávio Pretti (Flávis)	Editora Caminho Suave Ltda. São Paulo/SP	02
Cartilha <i>Caminho Suave</i> (Renovada e ampliada)	1984	90ª ed.	<b>Capa e textos:</b> Eduardo Carlos Pereira (Edú)	Caminho Suave Edições Distribuição: Edipro Edições Profissionais Ltda.	01
	1985	91ª ed.			01
	198?	??ª ed.			01
	1988**	99ª ed.			01
	1996**	114ª ed.			01
	2011	131ª ed.		01	
1º Livro de Leitura <i>Caminho Suave</i>	1982	22ª ed.	<b>Capa e textos:</b> Flávio Pretti (Flávis) <b>Exercícios:</b> Salvatore Alfano	Editora Caminho Suave Ltda. - São Paulo/SP	01
Comunicação e Expressão 1ª Série - 1º Grau <i>Caminho Suave</i>	1989	29ª ed.	<b>Textos:</b> Léo Angelo Sperandio <b>Capa:</b> Eduardo Carlos Pereira (Edú)		01
Comunicação e Expressão 2ª Série - 1º Grau <i>Caminho Suave</i>	1993**	26ª ed.	<b>Capa:</b> Eduardo Carlos Pereira (Edú) <b>Ilustrações:</b> Eduardo Carlos Pereira (Edú) Hugo Arruda Castanho		03
Comunicação e Expressão 4ª Série - 1º Grau <i>Caminho Suave</i>	1996**	22ª ed.	<b>Textos:</b> Deagapê Propaganda Ltda. Eduardo Carlos Pereira (Edú) <b>Capa:</b> Eduardo Carlos Pereira (Edú)		01
Manual do Professor -para a cartilha <i>Caminho Suave</i> - Comunicação e Expressão / Com sugestões para Integração com outras áreas do Currículo	1979	3ª ed.	Hugo Arruda Castanho	Editora Caminho Suave Ltda. - São Paulo/SP	01
	-	7ª ed.	Hugo Arruda Castanho		01
Manual do Professor para o 1º Livro <i>Caminho Suave</i>	1979	2ª ed.	Hugo Arruda Castanho		01
Manual do Professor -para a cartilha <i>Caminho Suave</i> (Renovada e ampliada) - Reforço para o período preparatório e avaliação da prontidão	-	7ª ed.	Eduardo Carlos Pereira (Edú)		02
		8ª ed.**			01

\* Livro coeditado com a Fundação Nacional de Material Escolar - Ministério da Educação e Cultura, dentro do Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental.

\*\* MEC/FaE/PNLD - Venda proibida.

Obs.: No último item, um dos dois exemplares de Manual do Professor para a cartilha - da 7ª edição, se integra entre os marcados com \*\*.

Fonte: adaptado a partir das informações do material disponível no Acervo HISALES.

## Alfabetização pela imagem

*Caminho Suave* não foi um nome escolhido ao acaso pela autora, Branca Alves de Lima, para nomear a cartilha por ela produzida. A autora defendia que era preciso “suavizar para nossas crianças o ensino da leitura, tornando-o vivo, prático e dinâmico” (LIMA, 1979, p. 6). Para ela, além do reconhecimento dos símbolos gráficos - um processo mecânico, sensorial ou fisiológico - um método para ensino da leitura e escrita deveria propiciar ao aluno habilidades de compreensão e interpretação - processo mental ou psicológico (LIMA, 1979, p. 6). Ancorada nesses pressupostos, essa professora produziu, editou, promoveu, vendeu e defendeu arduamente a cartilha que seguia o método por ela considerado o mais adequado e eficiente no ensino da língua materna: o eclético (analítico-sintético). Para a autora, “análise e síntese no plano mental são dois tempos do mesmo ato de pensamento” (1979, p. 11).

Em outra pesquisa identificou-se que a *Caminho Suave* foi elaborada em oposição ao método global de contos, em voga nos anos de 1940, e feita a partir da experiência de Branca Alves de Lima em escolas do interior paulista (PERES; VAHL; THIES, 2015). A ideia para a produção da cartilha teria surgido, assim, do trabalho da autora em sala de aula, à medida que tentava superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, especialmente da experiência com o uso de ilustrações que continham alguma semelhança com a letra ensinada. Branca defendia o chamado método eclético e a alfabetização feita através da associação de imagens a palavras-chave, sílabas e letras. Em razão disso, a cartilha e o método defendido foram caracterizados como “Alfabetização pela imagem” pela autora.

As imagens integram o projeto gráfico e são parte das características gráfico-editoriais de um livro e podem revelar muito além do que os aspectos de uma determinada ideologia de certo período, carregando em si elementos indicadores de determinadas orientações gráficas, editoriais, culturais, econômicas, sociais e políticas, entre outros, que também são alvo de transformações no decorrer das décadas. Com isso, percebe-se a relevância dos estudos que proporcionam reflexões acerca da relação entre a imagem e a aprendizagem, a linguagem, o conhecimento, a articulação histórica e a história material.

Associar imagens às palavras, letras ou fonemas não foi um fato inédito na alfabetização das crianças nos anos 1940 do século XX, período de publicação da cartilha. Desde a criação da obra *Orbis Pictus* de Comenius (1658),

considerado o primeiro livro didático ilustrado, esse recurso pedagógico era usado no ensino da leitura e da escrita (MIRANDA, 2011). No Brasil, entre outras experiências pedagógicas, especialmente no final do século XIX e no início do XX, o manual *Lição de Coisas* foi amplamente defendido pela intelectualidade educacional do país. Essa obra didática lançava mão também de imagens no ensino das crianças (VALDEMARIN, 2010).

Trata-se de apenas dois exemplos para lembrar que o uso de imagens/gravuras na escola não era um fenômeno novo quando a autora elaborou a cartilha em pauta. Contudo, Branca Alves de Lima, “a partir de cartazes feitos à mão junto com os alunos” (FOLHA DE SÃO PAULO, 17/04/1990, p. C-6), criou uma estratégia didática de associar o desenho diretamente às letras da palavra-chave escolhida para cada lição.

Na Apresentação do Manual do Professor para a cartilha *Caminho Suave* (1979, 3ª ed.) estão referidas as dificuldades que a criança apresenta na idade escolar, sendo destacadas as resultantes da linguagem “viciosa devido ao meio ambiente”, as deficiências da fala, de audição, de coordenação motora, de memória e de atenção. Em razão disso, segundo a autora, “compete ao mestre dar vida ao aprendizado, lançando mão de artifícios engenhosos e atraentes, que despertem o gosto pela leitura” (LIMA, 1979, p. 5). Nesse caso, Branca referia-se, também, dentre os “artifícios engenhosos e atraentes”, ao uso de imagens no ensino da leitura e da escrita. Mais do que apenas o uso de imagens como uma alegoria ou no sentido motivacional, ela defendia a Alfabetização pela Imagem, ou seja, um “processo essencialmente audiovisual” (LIMA, 1979, p. 6). Sendo assim, a imagem era o procedimento pedagógico por excelência da aprendizagem e da fixação das letras, sílabas e palavras. Letras, palavras e imagens, como será mostrado a seguir, formavam uma composição gráfica que contribuía para o estabelecimento de uma iconologia didática.

A relação entre as imagens e as palavras, no processo de alfabetização, é assim justificada por Branca: “Apresenta [a cartilha] as palavras-chave, as sílabas e as letras intimamente vinculadas a desenhos que excitam energicamente o interesse e oferecem apoio à memória” (LIMA, 1979, p. 7). Interesse, motivação, memória, estimulação, fixação, discriminação, facilitação, incentivo, rapidez, dinamismo, eficácia, treino, entre outras, são algumas das palavras-conceito utilizados para justificar a proposta da “Alfabetização pela Imagem”. A elas estão atreladas concepções e representações do aprender e do ensinar a ler e a escrever próprias do período

em que a cartilha foi produzida, qual seja: aprender a ler e escrever é, acima de tudo, desenvolver habilidades percepto-motoras, cujas atividades de repetição e memorização são centrais.

Antecedido do período preparatório, também chamado de período de adaptação, no qual a ênfase deveria ser em atividades que visam o desenvolvimento das habilidades de discriminação visual, de acuidade auditiva, de coordenação viso-motora, de concentração, de maturidade linguística, de interesse em aprender a ler (LIMA, 1979, p. 9), a discriminação das palavras-chave era o passo primeiro e fundamental da proposta (utilizando os cartazes, parte do material complementar do método).

Os personagens Fábio (o menino), Didi (apelido da menina Edite) e o Bebê (apelido do caçula Fabiano) são o mote para as histórias que envolvem as palavras-chave. Em relação a essas palavras-chave, pode-se ler no Manual do Professor: “tivemos a preocupação fundamental de escolher temas vivenciados por ela [a criança] (a família, a casa, a escola, a comunidade, os animais, as plantas etc.) e de utilizar ‘palavras-chave’ significativas, pertencentes ao seu universo vocabular ou facilmente assimiláveis” (LIMA, 1979, p. 6). Assim, no Manual do Professor, a explicação de cada lição é antecedida de uma história relacionada associando os personagens às palavras-chave; na sequência há as orientações de como apresentar o cartaz correspondente (palavra-imagem). A centralidade da relação entre imagem e palavra é destacada em cada uma das lições, com ênfase para a discriminação das palavras-chave.

## As imagens da cartilha e do material de apoio

A proposta de Branca Alves de Lima de alfabetizar pela imagem a partir dos materiais da *Caminho Suave* teve grande repercussão e aceitação no ambiente escolar, conforme já demonstrado anteriormente. Relacionar a forma das tipografias<sup>4</sup> das letras ou sílabas das palavras ao formato de sua respectiva imagem contribui para a memorização da criança, que associa as formas das fontes da tipografia utilizada na palavra às da imagem representada, pois os caracteres ocupam praticamente o mesmo espaço

---

<sup>4</sup> Trata-se do conjunto de todas as letras de determinado alfabeto, tanto em “caixa-alta” como em “caixa-baixa”, assim como os algarismos e sinais ortográficos necessários à confecção do texto, desenhados com os mesmos parâmetros gráficos (FERNANDES, 2003, p. 31).

e assumem formato muito parecido, ao encaixar-se dentro de um detalhe da figura. Essa combinação de palavra-imagem se repete com as mesmas características em todos os livros e material de apoio da *Caminho Suave*, o que reforça ainda mais o aprendizado do aluno.

Em geral, a imagem, quando está posicionada próxima ao texto, indica algum tipo de relação estabelecida entre eles e, por isso, ela nunca é vista de forma dissociada da informação textual, pois sempre há a visualização do conjunto dos elementos que estão em uma página, para, após isso, decodificá-los e analisá-los separadamente. Entre tais elementos observados, os imagéticos são registrados com mais rapidez que os textuais. Além disso, segundo Lupton e Phillips,

Uma imagem vista sozinha, sem nenhuma palavra, fica aberta a interpretações. Adicionando-se texto a ela, altera-se seu sentido. A linguagem escrita torna-se um delimitador para a imagem, direcionando a compreensão do observador, tanto por meio do conteúdo das palavras como pelo estilo e pela localização da tipografia. Do mesmo modo, as imagens podem mudar o sentido de um texto (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 108).

O mesmo acontece nas páginas da cartilha *Caminho Suave*, que apresentam recursos através dos quais as ilustrações interagem com as informações escritas. Por isso, também, a proposta de Branca Alves de Lima é tão bem-sucedida, pois permite uma relação ainda mais integrada entre aspectos textuais e imagéticos, para que juntos sejam associados, estimulem a percepção visual e a memorização da criança com as relações proporcionadas pela iconologia didática.

Percebe-se, porém, que com a evolução das edições, desde o ano de 1948 até a mais recente (de 2011), as imagens apresentam modificações, em aspectos como técnicas estilísticas, quantidade de cores, posição e ângulo da ilustração, tipografia, alteração de palavras-chave com a sílaba e também inserção de letras no alfabeto incidindo no acréscimo de novas ilustrações no material mais recente (da década de 2010).

Nas imagens da cartilha e do material de apoio, são identificados vários elementos, tais como vestes, ambientes, modelos de objetos e posturas, que, pelas características das representações gráficas adotadas, contribuem para associação a fatores como período escolar, época, gênero, hábitos,

tradições, etc. Além disso, os aspectos de materialidade do suporte em que as imagens são impressas também passam por variações de impressão, qualidade e tipo de papel e acabamento.

Para auxiliar os professores a fazerem melhor uso das imagens associadas às letras e para que visualizem mais facilmente essa interação, algumas orientações costumam ser encontradas nos materiais publicados da *Caminho Suave* quanto aos seus formatos, associando as partes trabalhadas e evocando a memória das crianças em fase de alfabetização. O Quadro 3 apresenta essas associações de forma mais detalhada, nos casos em que as letras ou sílabas estão integradas efetivamente às imagens, adotando o mesmo formato de suas partes. As imagens utilizadas neste momento são as mais recentes, destacadas do material disponível no acervo (década de 2010 - baralhinho didático).

Quadro 3 - Explicação das figuras utilizadas pela *Caminho Suave*.

IMAGEM	LETRA/SÍLABA	PALAVRA	EXPLICAÇÃO
	a	abelha	A curva de cima do a forma a cabeça e o peito (tórax) da abelha; a bolinha de baixo é a barriga.
	e	elefante	O elefante é de circo. Aprendeu a formar com a tromba a letra que começa o seu nome: e
	i	igreja	O i é parecido com a janelinha estreita da torre da igreja. O pingo está bem no centro da cruz.
	o	ovo	O o tem a forma de um ovo.

IMAGEM	LETRA/ SÍLABA	PALAVRA	EXPLICAÇÃO
	u	unha	A base da unha forma a letra da unha: u.
	ba	barriga	O começo da palavra <b>barriga</b> é formado por um risco que são as costas do bebê e de uma curva que é a sua barriga.
	ca	cachorro	O começo da palavra <b>cachorro</b> é parecido com a cauda do mesmo.
	da	dado	O começo da palavra <b>dado</b> é formado por um dado junto a um lápis.
	fa	faca	O começo da palavra <b>faca</b> parece uma faca, de cozinha (cabo e lâmina).
	ga	gato	O começo da palavra <b>gato</b> é formado pela cabeça e por uma das orelhas do felino. A parte inferior da letra pelo rabo.

IMAGEM	LETRA/ SÍLABA	PALAVRA	EXPLICAÇÃO
 <b>jarra</b> ja	ja	jarra	O começo da palavra <b>jarra</b> é o cabo da mesma com um pingo em cima.
 <b>laranja</b> la	la	laranja	O começo da palavra <b>laranja</b> é formado pelo pedúnculo (cabinho) da fruta.
 <b>macaco</b> ma	ma	macaco	O começo da palavra <b>macaco</b> é formado pelas quatro patas do animal. A mão direita está erguida porque o macaco está pegando a comida do gato. Por isso o m tem uma perna mais curta e três compridas.
 <b>navio</b> na	na	navio	O vento uniu a fumaça das chaminés do <b>navio</b> e formou o começo da palavra <b>navio</b> .
 <b>pato</b> pa	pa	pato	O início da palavra <b>pato</b> é formado pela cabeça e pelo pescoço da ave.
 <b>rato</b> ra	ra	rato	O começo da palavra <b>rato</b> é formado pelas orelhas do animal.
 <b>sapo</b> sa	sa	sapo	A perna traseira do <b>sapo</b> forma o começo da palavra <b>sapo</b> .

IMAGEM	LETRA/SÍLABA	PALAVRA	EXPLICAÇÃO
	ta	tapete	O desenho do tapete forma o início da palavra tapete.
	va	vaca	O começo da palavra vaca é formado pelos chifres do animal.
	xa	xadrez	Os quadradinhos do jogo de xadrez que se cruzam formam o começo da palavra xadrez.
	cha	chapéu	O começo da palavra chapéu é parecido com o chapéu, a primeira letra (c) representa a aba; a segunda (h) o começo da copa.
	nha	galinha	O n presenta a beirada do ninho e o h, o pescoço e o papo da galinha.
	que	queijo	O começo do queijo, q, é parecido com um queijo junto a uma faca. Esta é para cortar o queijo, e assim por diante.

Fonte: adaptado de material integrante do Baralhinho Didático *Caminho Suave* - Acervo HISALES.

No último caso do quadro acima, não há sobreposição das letras na imagem, mas se utiliza o desenho de uma faca e de um queijo posicionados de forma que remetam ao formato da letra q, mas isso não é facilmente visível sem uma orientação prévia, pois parece que estão soltos e não há conexão inteligível entre eles.

Há alguns casos em que as letras ou sílabas não estão integradas às imagens, mas estão próximas entre si, geralmente lado a lado, ou então a

letra ou sílaba está parcialmente sobreposta a alguma parte da imagem, sem grande vínculo no formato geral, e estes exemplos não estão nesse quadro, mas alguns podem ser vistos na Fig. 2, a seguir. Isso acontece tanto na cartilha como nos cartazes e no baralhinho didático e parece romper bastante com a proposta de fazer a integração do texto com a imagem, mas, mesmo assim, a autora segue utilizando imagens próximas ao texto para reforçar a associação que pode ser feita tanto pela decodificação das letras como das ilustrações utilizadas. Em alguns desses exemplos acredita-se que seria possível haver um esforço em continuar utilizando a mesma tática de união mais nítida dos elementos.

**Figura 2** - Exemplos de falta de integração entre as estruturas da imagem e da palavra correspondente em diferentes edições da *Caminho Suave*. À esquerda, edição de 1979 e à direita, edição de 2011.



Fonte: Acervo HISALES.

Os exemplos de sobreposição (quase sempre parcial) que não proporcionam muita relação entre as fontes tipográficas e o formato do objeto desenhado são: za (Zazá), ka (kart - inserido nas versões mais recentes), w (watts - inserido nas versões mais recentes), y (Yuri - inserido nas versões mais recentes), ra (barata).

Os exemplos em que as imagens não têm nenhum tipo de integração com a palavra exposta, que se situa em geral ao seu lado, acima ou abaixo, são: ce (cebola), ge (gema), rra (garrafa), ssa (passarinho), sa (casa), ça (moça), lha (telha), qua (quatro), as (asno), ar (árvore), an (anjo), am (ambulância), al (alfinete), ho (homem), ã/ãs (lã/lãs), ão/ões (avião/aviões), bra (braço), cra (cravo), dra (dragão), fra (frade), gra (gravata), pra (prato), tra (travesseiro), li (livro), gue (foguetete), blu (blusa), Cla (Clarinha), fla (flauta), glo (globo), pla (placa), tle (atleta), az (rapaz).

## 2.1 - A cartilha *Caminho Suave*

O conteúdo da capa e contracapa da cartilha *Caminho Suave* varia no decorrer das edições, tanto nas ilustrações como nas informações textuais, nos destaques para adaptações, revisão e atualização, nos selos de coedição, nos *splashes* de atenção e no título, assim como na tonalidade das cores, nos casos em que a ilustração não é modificada, mas acaba sendo afetada pelas diferenças ocorridas nos processos de produção gráfica a cada reedição da publicação. Percebem-se também modificações no acabamento dos impressos, que variam quanto ao tipo e qualidade dos papéis utilizados (na capa, contracapa e miolo).

É importante registrar que a capa da primeira edição da cartilha, de 1948, difere bastante das aqui apresentadas, mesmo que também apresente uma ilustração com duas crianças indo para a escola, pois os aspectos gráficos e a posição dos alunos caminhando de costas e sem os rostos visíveis são características muito perceptíveis. Em todas as edições, a capa contém crianças atravessando por um caminho que leva até a escola, que está situada ao fundo da cena. Há sempre um menino e uma menina em primeiro plano e em posição de movimento, mas nas versões mais recentes aparecem outros elementos, como um cachorro e outras crianças, sendo uma delas negra<sup>5</sup>, complementando a ilustração, que também apresenta variações na paisagem natural. Nota-se que os uniformes e pastas escolares usados pelas crianças variam de acordo com o que era usado nas escolas na mesma época de cada edição.

Cabe ressaltar, neste momento, a relevância destes detalhes ilustrados supracitados, pois, segundo Fuentes (2006, p. 83), a ilustração “é a herdeira da necessidade pré-fotográfica de mostrar acontecimentos, lugares, personagens e cenas com imagens. [...] A ilustração é, também, muitas vezes, assim como a representação esquemática, a única forma de demonstrar fatos ou processos não visíveis”.

O título da coleção também passa por variações quanto à tipografia e à disposição do texto. Observa-se que as características estilísticas das ilustrações se modificam, sendo que, na versão mais antiga (não existente no acervo do HISALES), elas apresentam traços artísticos originais (que não

<sup>5</sup> As questões étnico-raciais são fundamentais, mas serão tratadas em outro estudo.

receberam tratamento posterior), e trabalhos com técnicas praticamente artesanais, enquanto que as mais recentes são resultado do avanço da tecnologia gráfica, com interferência digital na manipulação e preparação das imagens. Essas considerações também são válidas para as imagens encontradas nas páginas da cartilha. A Fig. 3 mostra algumas das principais variações nas capas analisadas.

**Figura 3** - Diferentes capas da cartilha *Caminho Suave*. À esquerda, edição de 1979 (81ª ed.); ao centro, edição de 1996 (114ª ed.); e à direita, edição de 2011 (131ª ed.).



Fonte: Acervo HISALES.

Pelas contracapas é possível ver que ela só apresenta imagem, com a continuação do cenário representado na capa, em geral, quando não há publicação em coedição com programas do governo, pois, nestes casos, costumam aparecer propagandas de outras publicações vinculadas ao livro em questão, o Hino Nacional ou selos de vínculo a convênios sobrepostos à imagem. Nota-se que a versão mais recente (2011) apresenta o código de barras com o número de ISBN. A Fig. 4 ilustra alguns dos casos identificados.

Figura 4 - Diferentes contracapas da cartilha *Caminho Suave*. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, as edições de 1979, 1985, 1996 e 2011.

**Série didática "Caminho Suave"**

**CARTILHA «CAMINHO SUAVE»**  
 Baseada no processo metodológico de "Alfabetização pela Imagem", distribuída em 1, 2, 3 e 4 cartilhas. Distribuída gratuitamente em cada livro.

**MANUAIS DO PROFESSOR** — Com orientações para o emprego da cartilha, lição a lição, oferecida gratuitamente.

**1.º LIVRO «CAMINHO SUAVE»**  
 Em continuação à cartilha "Caminho Suave" com revisão das dificuldades de natureza fonológica. Atividades planejadas acompanham cada lição.

**2.º LIVRO «CAMINHO SUAVE»**  
 Apresenta textos curtos, com vocabulário controlado. Exercícios estruturais e textos ortográficos acompanham cada lição.

**3.º LIVRO «CAMINHO SUAVE»**  
 Fornece material auxiliar de leitura, exercícios estruturais, máscaras ortográficas e atividades para fixação e automatização.

**4.º LIVRO «CAMINHO SUAVE»**  
 Oferece o mesmo livro de 3.º, com lista variada dos textos, outras atividades de leitura, mantendo o instrumental e o vocabulário. Tanto o Professor quanto o aluno encontram materiais auxiliares de expressão verbal.

**MANUAIS DO PROFESSOR**  
 Acompanham os livros de 1.º a 4.º séries. Trazem sugestões para o planejamento de cada lição, atividades específicas para o estudo do conteúdo e integração com outros livros do Caminho. São oferecidos gratuitamente ao professor.

**Material audiovisual "Caminho Suave"**

**CARTAZES DE «ALFABETIZAÇÃO PELA IMAGEM»**  
 Reproduzem as ilustrações da cartilha. Tamanho 24 x 33 cm, quantidade coloridas, em número de 45 cartazes.

**TESTES DE «ALFABETIZAÇÃO PELA IMAGEM»**  
 37 testes que representam em linguagem as cartazes coloridas, tendo no verso as sílabas isoladas. Praticam-se a identificação e a fixação da escrita.

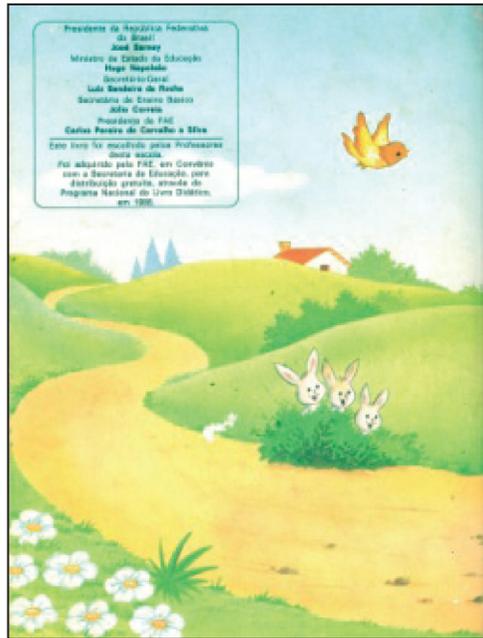
**CARIMBOS DIDÁTICOS «CAMINHO SUAVE»**  
 1-º) «ALFABETIZAÇÃO» — Coleção de 45 carimbos. Reproduzem as ilustrações da cartilha.  
 2-º) «A FAMÍLIA» — Coleção de 25 carimbos. Reproduzem as personagens de 1.º Livro.

**SLIDES «CAMINHO SUAVE»**  
 Reproduzem as cartazes de "Alfabetização pela Imagem" — em número de 45. Para projeção fixa.

**EDITORA «CAMINHO SUAVE» LIMITADA**  
 Cid. Postal 00000 — Rua Sagadeiro, 137  
 Fone: 278-0848 e 278-0837  
 São Paulo — S.P. — Brasil

**Preço por exemplar: Cr\$ 29,00**

"Este preço só se tornou possível devido à participação da FENAME que, em regime de co-edição, permitiu o governo da Ilha de São Carlos a redução do custo industrial."



**HINO NACIONAL**

Letra: JOAQUIM OSÓRIO DUQUE ESTRADA  
 Música: FRANCISCO MENEZES DA SILVA

<p>Quilham do Ipiranga as margens plácidas                  De um povo heróico o brado retumbante,                  E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,                  Brilhou no céu da Pátria nesse instante.</p>	<p>Deitado eternamente em berço esplêndido,                  Ao som do mar e a luz do céu profundo,                  Fulgurte, o Brasil, ferido da América,                  Luminado ao sol do Novo Mundo!</p>
<p>Se o penhor dessa igualdade                  Conseguirmos conquistar com braço forte,                  Em teu seio, ó Liberdade,                  Desafia o nosso peito a própria morte!</p>	<p>De que terra mais gerado                  Teus filhos, irmãos campos têm mais flores:                  "Nossa floresta sem mais vida",                  "Nossa vida" no teu seio "mãe amora".</p>
<p>Ó Pátria amada,                  Idôlatra,                  Salve! Salve!</p>	<p>Ó Pátria amada,                  Mãe-amada,                  Salve! Salve!</p>
<p>Brasil, um sonho intenso, um raio vívido                  De amor e de esperança à terra desce,                  Se em teu formoso céu, risonho e límpido,                  A imagem do Cruzeiro resplandece.</p>	<p>Brasil, de amor eterno seja símbolo                  O lábio que nos chama a atenção,                  E diga o verde-fundo dessa pádua                  — Paz no futuro e glória no passado.</p>
<p>Gigante pela própria natureza,                  És belo, és forte, impávido colosso,                  E o teu futuro espelha essa grandeza.</p>	<p>Mas, se ergues de justiça a clava forte,                  Vêes que um filho teu não foge à luta,                  Nem teme, quem te adora, a própria morte.</p>
<p>Terra adorada,                  Entre outras mil,                  És tu, Brasil,                  Ó Pátria amada!</p>	<p>Terra adorada,                  Entre outras mil,                  És tu, Brasil,                  Ó Pátria amada!</p>
<p>Dos filhos deste solo és mãe gentil,                  Pátria amada,                  Brasil!</p>	<p>Dos filhos deste solo és mãe gentil,                  Pátria amada,                  Brasil!</p>



Fonte: Acervo HISALES.

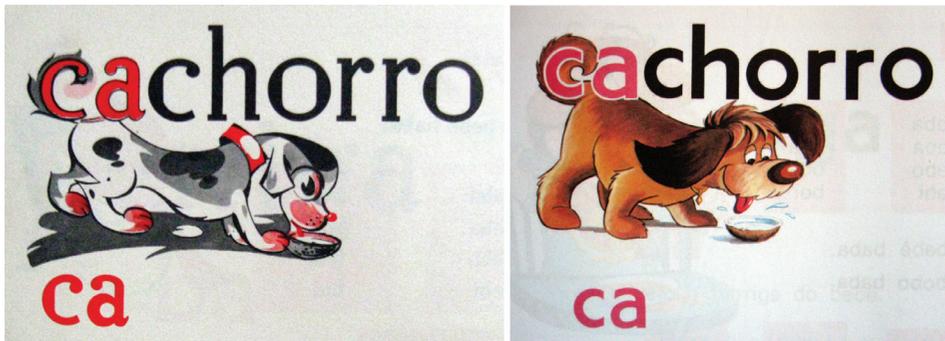
Percebe-se que as imagens utilizadas nas diferentes edições recebem alterações diretamente relacionadas à variação de ilustradores que trabalharam na publicação. Entre eles, encontramos os profissionais citados no Quadro 2, anteriormente exposto. Além de representarem diversos traços estilísticos e características estéticas adotadas pelos ilustradores, as imagens também são reflexo dos avanços da tecnologia gráfica, pois através dela podemos ver o aperfeiçoamento de técnicas de impressão. Através da comparação entre as imagens utilizadas para uma mesma palavra, em diferentes edições, as variações podem ser percebidas, mas estas não significam que a qualidade estética das imagens seja melhor ou inferior, pois isto depende da percepção de cada pessoa que a vê. O fato de uma ilustração ter mais cores do que outra não significa que ela seja mais eficiente.

Enquanto na versão mais recente da cartilha (2011), todas as páginas com imagens são impressas a 4 cores, na versão mais antiga (1979) há páginas a 2 cores (preto e vermelho) e também a 3 e 4 cores nas imagens. Supõe-se que isso tenha ocorrido nesta edição por tratar-se de um período de transição nos processos e investimento de impressão, no qual se aproveitaram algumas das páginas de edições anteriores e modificaram-se outras, para apresentarem mais cores. Cabe registrar ainda que a primeira edição da cartilha foi impressa apenas com a cor preta.

Também nota-se que a tipografia utilizada (tanto na palavra-chave junto à imagem como nas informações textuais das páginas) passa por alterações entre as edições. As versões mais antigas da cartilha utilizam fontes tipográficas românicas, pois apresentam serifas<sup>6</sup>. Nas versões mais recentes da cartilha, as fontes passam a ser lineares, por não conterem serifas. Estas também são conhecidas como fontes bastão (na área gráfica), por serem mais retas na sua estrutura em geral. Na Fig. 5, é possível observar-se a modificação de tipografia entre duas versões da cartilha, porém percebe-se que a cor vermelha utilizada para destacar a sílaba que está sobreposta à ilustração permanece sendo aplicada nas fontes, embora varie de tonalidade em cada edição. O restante das palavras aparece sempre em preto, em todas as versões.

<sup>6</sup> De acordo com Clair e Busic-Snyder (2009, p. 161), “uma serifa é a leve extensão no início e fim do traço de uma letra, desenhado em ângulo reto ou obliquamente através do braço, haste ou cauda de uma letra”.

**Figura 5** - Comparação entre imagens produzidas a partir da mesma palavra, em diferentes edições da cartilha *Caminho Suave*. À esquerda, edição de 1979 e, à direita, edição de 2011.



Fonte: Acervo HISALES.

É preciso salientar, nesse caso, a relação entre a proposta gráfica e a pedagógica - fundamental de ser estudada nos livros didáticos -, uma vez que a ênfase do processo de alfabetização, no caso da cartilha *Caminho Suave*, é a sílaba (“método silábico”). Destacar, assim, a sílaba na palavra não era resultado de um acaso, mas de uma proposta de alfabetização claramente definida, a da silabação e da palavração, em oposição ao método de contos/historietas (PERES; VAHL; THIES, 2015).

Há alguns casos em que a figura muda completamente, pois há alteração na palavra-chave utilizada na cartilha, decorrente de fatores diversos, que não serão detalhados neste trabalho, mas que estão sendo analisados na pesquisa em desenvolvimento. Comparando-se as versões de 1979 e de 2011, foram identificadas modificações desse tipo em exemplos como:

- sílaba NHA: anteriormente era utilizada a palavra-chave “Nhá Maria” e, nas versões mais atuais, encontramos, em substituição a essa, a palavra-chave “Galinha” (Fig. 6).

**Figura 6** - Comparação entre imagens e palavras-chave diferentes a partir da sílaba NHA em edições da cartilha *Caminho Suave*. À esquerda, edição de 1979 e, à direita, edição de 2011.



Fonte: Acervo HISALES.

- sílaba ZA: anteriormente era associada ao “Zabumba” (uma espécie de tambor) e mais adiante a palavra-chave foi trocada para “Zazá”, que é representada graficamente com uma senhora cozinheira de avental.
- sílaba ÃO/ÕES: anteriormente era “balão” e “balões” e as versões mais recentes apresentam “avião” e “aviões”.

## 2.2 - Cartazes e baralhinho didático do Material de Apoio *Caminho Suave*

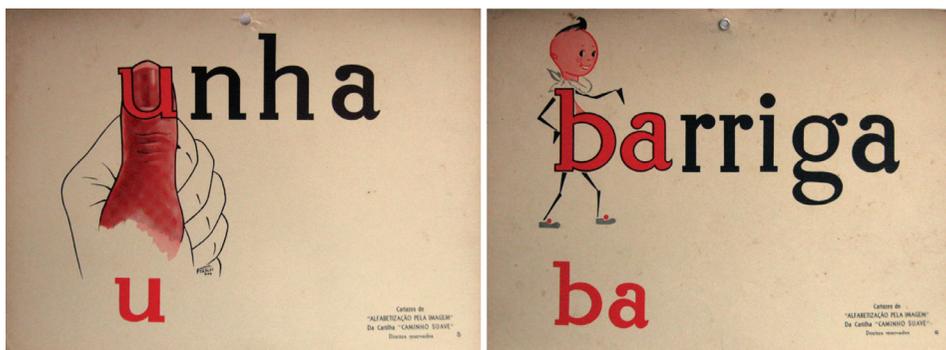
O acervo do HISALES contém alguns cartazes, de uma coleção incompleta. Há 35 cartazes e, pela numeração disponível, é possível ver que faltam pelo menos outros 26 que seriam inseridos entre estes, além de outros não numerados, como 3 deles, que não apresentam nenhuma identificação de ordem numérica que possa indicar quantidade e ordem.

Como são provenientes de doação, não se sabe se esses cartazes foram misturados, entre versões de edições distintas, pois, além de o material não estar completo, percebe-se que as tipografias das numerações das cartelas são diferentes e, ainda, o que mais chama a atenção é que há imagens mescladas, de pelo menos dois ilustradores diferentes. Vários desses cartazes utilizam apenas as cores vermelho e preto, tanto nas ilustrações como nas palavras. A letra ou sílaba, que é destacada em cada caso, costuma estar sempre impressa na cor vermelha, enquanto que o restante da palavra é apresentado na cor preta. Novamente destaca-se a relação entre as decisões gráfico-editoriais e pedagógicas.

A maior parte das imagens está assinada por um nome que se supõe que seja T. Traldi, e registra o ano de realização como sendo de 1949, abaixo de seu nome. Essas imagens não aparecem em nenhuma das cartilhas do acervo do HISALES. Mas as demais imagens coincidem com as utilizadas nas cartilhas da edição de 1979, que são de autoria de Flávio Pretti (Flavius), mas não estão assinadas nos cartazes e nem nas cartilhas, porém seu nome consta como ilustrador da cartilha, na folha de rosto de tais publicações.

A Fig. 7 mostra dois exemplos de imagens encontradas nos cartazes, relativas aos dois ilustradores, o suposto “Traldi” e Flavius.

**Figura 7** - Imagens de diferentes ilustradores nos cartazes da *Caminho Suave*. À esquerda, imagem do ilustrador “Traldi” e, à direita, do ilustrador Flavius.



Fonte: Acervo HISALES.

O baralhinho didático que o acervo do HISALES contém é bastante recente. Não contém data, mas acredita-se que seja da década de 2010, pelo menos. Em sua embalagem encontra-se o registro de edição pela Editora Edipro, associado ao selo *Caminho Suave Edições*, criado por essa empresa do ramo editorial. No total, a caixa contém 60 cartas.

As cartas, independente da versão da publicação, costumam apresentar ilustrações idênticas às utilizadas na cartilha *Caminho Suave*. Na parte frontal, está a letra ou sílaba, com as devidas opções caligráficas. No verso, aparece a palavra associada ao desenho que a representa. Quanto às cores utilizadas nas cartas, a impressão da face em que se encontra a ilustração integrada à palavra mostrada é sempre a quatro cores, enquanto que a face do verso, com as aplicações das letras e/ou sílabas, possui apenas duas cores (vermelho e preto).

Por ser uma versão mais recente, este baralho tem 3 cartas a mais do que a versão original (que contém 57 cartas), pois foram acrescentadas 3 palavras, devido ao acordo ortográfico da Língua Portuguesa implementado a partir do ano de 2009, no qual o alfabeto passou a ter 26 letras (anteriormente eram 23). Foram, enfim, incluídas nesta versão as seguintes palavras: K (kart), W (watts) e Y (Yuri).

Cabe registrar também que na cartilha mais atual do referido acervo, datada de 2011 (131ª Edição), a capa apresenta a indicação de que está renovada, ampliada e atualizada com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. As 3 letras supracitadas aparecem relacionadas em uma das últimas páginas da publicação e associadas a alguns nomes próprios que levam K, W e Y como primeira letra, sem muito destaque. Porém, as palavras que aparecem relacionadas a estas letras e ilustradas no baralho (kart, watts e Yuri) não constam nas páginas da cartilha.

De acordo com uma notícia veiculada no site do Estadão em agosto de 2012, naquele mesmo mês seria lançada uma versão atualizada da *Caminho Suave*, com o novo acordo ortográfico (DUARTE, 2012). Não há especificação sobre quais materiais da publicação seriam relançados e a notícia é reforçada com uma fotografia ilustrando algumas das novas cartelas do baralho, em especial as das palavras diferentes. Apesar dessa notícia veiculada, até o momento somente encontramos a 131ª edição da cartilha, publicada em 2011. Assim, inferimos que apenas o material de apoio (baralhos e cartazes) foi publicado em 2012.

## Considerações finais

Neste trabalho foram apresentados alguns resultados de uma pesquisa em andamento acerca da Série Didática e do Material de Apoio *Caminho Suave*. O foco principal deste texto foi a análise da proposta da autora em alfabetizar as crianças a partir das imagens, compreendendo-se como isso se dá nos variados itens do conjunto e identificando-se quais as modificações apresentadas no decorrer das edições.

Com os resultados aqui explicitados podemos afirmar que a cartilha *Caminho Suave* e o material de apoio passaram por transformações significativas nas suas reedições, que são reflexo de variações estéticas das ilustrações características de determinados períodos, dos avanços de tecnologias gráficas e de impressão, além de corresponder às modificações

necessárias decorrentes de novas reflexões conceituais e regras ortográficas. Essas referências são notadas através das alterações de aspectos gráficos, estilos, imagens, cores, tipografia, formato, acabamento, palavras-chave utilizadas, entre outros.

Destacamos estas considerações, porque se contrapõem ao que dizem alguns pesquisadores, ao enfatizarem que, mesmo após muitas reedições, a *Caminho Suave* não teve modificações. Pelo conteúdo textual essa afirmação pode ser aceita em parte, pois identificamos as inserções de adaptações a programas e acordos ortográficos e também devemos lembrar os acréscimos e alterações de palavras-chave, juntamente às respectivas imagens. Nesse sentido, podemos afirmar que a *Série Didática Caminho Suave* passou sim por alterações ao longo de suas edições e essas transformações precisam ser analisadas para compreendermos mais e melhor o mercado editorial pedagógico no Brasil. Esse é um caso singular na história da edição didática brasileira.

Por fim, enfatizamos que a proposta de alfabetização pela imagem de Branca Alves de Lima, apesar de não ser precursora, foi eficiente e é responsável por tornar a *Caminho Suave*, com quase 70 anos de existência, um dos maiores fenômenos do mercado editorial didático no Brasil.

## Referências

AMANCIO, Lazara Nanci de Barros. Ensino de leitura e escrita: marcas de uma prática. *Ensino em Re-Vista*, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011, p. 15-26.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SANTOS, Sônia Maria dos. História e Imagem: a iconografia em impresso didático destinado à alfabetização. *Horizonte Científico*, v. 5, n. 2, dez. 2011, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/4271/7943>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CLAIR, Kate; BUSIC-SNYDER, Cynthia. **Manual de Tipografia: a história, a técnica e a arte**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

DUARTE, Marcelo. Cartilha “Caminho Suave” lança novos produtos. **Estadão/Blogs**, São Paulo, 03 ago. 2012. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/curiosidade/cartilha-caminho-suave-continua-viva-e-lanca-novos-produtos/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FERNANDES, Amaury. **Fundamentos de produção gráfica para quem não é produtor gráfico**. Rio de Janeiro: Livraria Rubio, 2003.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Após 40 anos, ‘Caminho Suave’ ainda vende 750 mil exemplares.** São Paulo, 17 abril 1990, Educação, p. C-6. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/>>. Acesso em: 17 set. 2014.

FUENTES, Rodolfo. **A prática do design gráfico - uma metodologia criativa.** Coleção Fundamentos do Design. São Paulo: Rosari, 2006.

LIMA, Branca Alves de. **Manual do Professor para a Cartilha Caminho Suave - Comunicação e Expressão.** 3. ed. São Paulo: Editora Caminho Suave, 1979.

LIMA, Michele Castro; SANTOS, Sônia Maria dos. História e memória local: a cartilha Caminho Suave - 1960 a 1970. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, VIII, 2009, Campinas/SP. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009, p. 1-10.

LOPES, Eliane; GALVÃO, Ana Maria. **História e História da Educação.** Rio de Janeiro: D P e A, 2001.

LUPTON, Ellen; PHILLIPS, Jennifer Cole. **Novos fundamentos do design.** São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Orbis Pictus. **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, p. 197-208, 2011. Disponível em: <[http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto\\_985.html](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto_985.html)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In: **Significado nas Artes Visuais.** Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 47-65.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Alfabetização pela imagem: uma análise das imagens da cartilha Caminho Suave e do material de apoio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO - CONBALF, II, 2015, Recife/PE. **Anais...** Recife: UFPE, 2015, p. 1-19.

PERES, Eliane; VAHL, Mônica Maciel; THIES, Vânia Grim. **Aspectos editoriais da Cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático**, 2015. No prelo.

ROSSETTI, Fernando. Pioneira associou letras a imagens. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25/11/1997, p. 10. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/>>. Acesso em: 17 set. 2014.

VAHL, Mônica Maciel. **O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro - PLIDEF/INL (1971-1976): um estudo sobre as condições históricas e sociais e as paradas em jogo no campo.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso.** São Paulo: Cortez, 2010.

# “Templo grandioso do nosso ressurgimento moral”: a Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso no contexto da instrução pública (1912-1950)

“GRANDIOSE TEMPLE OF OUR MORAL RESURGENCE”: THE PUBLIC LIBRARY OF MATO GROSSO STATE IN THE CONTEXT OF PUBLIC INSTRUCTION (1912-1950)

**Sheila Cristina Ferreira Gabriel**

UFMT | [sheilagabr@gmail.com](mailto:sheilagabr@gmail.com)

**Cancionila Janzkovski Cardoso**

UFMT | [kjc@terra.com.br](mailto:kjc@terra.com.br)

## RESUMO

Este texto discute a constituição da Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso - BPEMT (1912-1950) - e sua atuação no contexto da instrução pública. A investigação insere-se na metodologia da pesquisa histórica, na perspectiva da história cultural, utilizando como instrumento para coleta de dado o registro digital (fotos) das fontes selecionadas. Os resultados das análises indicaram que a BPEMT emergiu como consequência da ideologia de um processo civilizador instaurado no Brasil no século XIX e que sua criação visava atender à classe estudantil. Esta pesquisa contribui com a história cultural de Mato Grosso e aponta novas possibilidades de estudos nesta perspectiva.

**Palavras-chave:** Biblioteca Pública. Instrução Pública. História da leitura.

## ABSTRACT

This text discusses the creation of public library of Mato Grosso State - BPEMT (1912-1950) - and its action in the context of public instruction. The investigation inserts itself in historic research methodology, in cultural history perspective using digital register (photos) of selected sources as the instrument of data collection. The analyzes results indicate that the BPEMT emerged as consequence of the ideology of a civilization process established in Brazil at XIX century and that

its creation was intended to support the student class. The research contributed with the cultural history of Mato Grosso State and points out new possibilities of studies in this perspective.

**Keywords:** Public Library. Public Instruction. Reading History.

## Introdução

Cuidemos já de assentar as primeiras pedras do alicerce sobre o qual devemos edificar o templo grandioso do nosso ressurgimento moral, justificando assim, ainda uma vez, o direito de sermos um povo culto. (REVISTA MATTO-GROSSO, 1908, p. 91).

O texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa de mestrado em que os objetivos foram investigar como ocorreu a constituição da Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso (BPEMT) e identificar aspectos de práticas de leitura em seu interior, no período de 1912 a 1950.

Apresentamos uma narrativa de reconstrução do passado, a partir de fontes localizadas, tendo como foco o contexto histórico em que a BPEMT emergiu, os objetivos de sua criação e quem foram seus leitores potenciais.

A questão de pesquisa surgiu após reflexões realizadas sobre a trajetória de várias bibliotecas no decorrer da história, que foram constituídas com um determinado fim e que sofreram com a falta de investimento na sua manutenção e atualização. Outro fator foi a crença de que estes espaços são potenciais incentivadores de práticas de leitura e que esta prática é essencial para a construção do conhecimento do indivíduo. Com os estudos teóricos, percebemos que havia um discurso da necessidade de criação de bibliotecas como um dos requisitos para ratificar uma sociedade como “civilizada”, porém, na prática, estas instituições não foram valorizadas com políticas públicas que garantissem seu funcionamento eficaz.

Deste modo, sabendo da existência de fontes que abordavam a criação de uma Biblioteca Pública em Mato Grosso no início do século XX, percebemos a oportunidade de investigar como esta instituição foi constituída e quem foram os possíveis leitores que frequentaram seu espaço.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos como base para a construção do arcabouço teórico as contribuições de Chartier (1990; 1998;

1999a; 1999b), Darnton (2010), Burke (1997; 2008), Abreu (1999), Silva (1999), Deaecto (2010), Siqueira (1999), Peres (2002) e Elias (2006, 2011), e, para o direcionamento do processo de pesquisa, utilizamos os princípios da metodologia da pesquisa histórica na perspectiva da história cultural.

A base empírica para coleta de dados foi o Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT) onde as fontes foram localizadas, selecionadas e registradas digitalmente.

As análises de tais fontes resultaram em reflexões que envolvem conceitos como processo civilizatório, modernidade, instrução pública e práticas de leitura, que serão abordados no decorrer do texto.

A inspiração do título vem das próprias fontes, cujos discursos depositavam na biblioteca, entendida como “templo grandioso do nosso ressurgimento moral”, a esperança de separar “o mundo dos profanos e ignorantes daquele dos eleitos do saber” (CHARTIER, 1999b, p. 68), construindo, pela via da instrução, o desenvolvimento da cidade e do estado.

## **Caminho teórico-metodológico**

A história da BPEMT não está dissociada da história de tantas outras bibliotecas que, desde tempos remotos, objetivaram preservar o patrimônio escrito elaborado e registrado pelos sujeitos no decorrer dos tempos. Posteriormente, com a modernidade, suas preocupações e ações foram ampliadas para atender à demanda de leitura de uma determinada comunidade de leitores.

A construção desta “história das bibliotecas” foi possível devido às concepções defendidas pela História Cultural, que propicia a investigação de Instituições que antes só seriam consideradas, de forma marginal, se estivessem relacionadas a um monarca ou nobre. As bibliotecas, antes da década de 50 do século XX, por exemplo, dificilmente seriam consideradas em um projeto investigativo.

Deste modo, amparadas pela metodologia da pesquisa histórica na perspectiva da história cultural, mergulhamos na tarefa de investigar como ocorreu a constituição da BPEMT no período de 1912, data de sua fundação, até 1950, período em que a mesma esteve, praticamente, desativada.

Para a concretização da pesquisa foi necessário estabelecer um diálogo com as fontes que poderiam fornecer dados para contextualização e reflexão, sendo que a base empírica para a pesquisa foi o Arquivo Público

do Estado de Mato Grosso (APMT), no qual as fontes foram localizadas e selecionadas. Estas nos apontavam indícios (GINZBURG, 2006) e possibilidades de aprofundamento de análises e reflexões. E, para localizá-las, percorremos um trajeto iniciado em 2011 e finalizado em 2012, totalizando, aproximadamente, quatro meses. Esse percurso incluiu visitas a diversas instituições em Cuiabá, capital de Mato Grosso, como: Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça, Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT), Arquivo da Casa Barão de Melgaço, Secretaria Estadual de Cultura, entre outros.

Os dados contidos nas fontes precisaram ser organizados e contextualizados de forma a tornarem-se coesos. Esse processo de “caça”, citando Cer-teau (2002), e de busca de indícios, mesmo que nas entrelinhas, conforme Ginzburg (2006), permitiu que dados, que poderiam passar despercebidos aos olhos de outrem, compusessem o corpo textual que resultou neste texto.

### **Instruir para civilizar: o contexto histórico da constituição da Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso**

[...] se o Brasil banir a escravidão; se reconhecer que um homem não deve ser escravo de outro [...] perece de fome a província de Mato Grosso? Há de perecer... Seu principal defeito é a preguiça, é a indolência... A fome e a miséria são só devidas à preguiça do povo, que ali devia viver na abundância [...]. Lance o governo um olhar de compaixão para aquele povo, e procure lhe dar um remédio eficaz à preguiça, ao contrário terá de vê-lo sempre miserável. É-lhe necessário um reativo violento. (MOUTINHO, 1869, p. 32-33 apud SIQUEIRA, 2000, p. 72).

Apesar de todo movimento nacional para o desenvolvimento de um Brasil moderno, Cuiabá, pela sua posição geográfica e clima, que para muitos poderia ser insalubre, era considerada como “confins de mundo”, em que só havia indivíduos que eram avessos ao trabalho e que não possuíam ambição e, portanto, não tinham condições de tornar esta cidade desenvolvida.

Assim, civilização, modernidade e progresso foram palavras de ordem para os cuiabanos a partir da segunda metade do século XIX, a fim de superar

representações sociais, materializadas em relatos de estrangeiros e na opinião de muitos da elite cuiabana, a respeito do povo da província de Mato Grosso, conforme exemplo da epígrafe acima. Para alcançar o propósito de se tornar uma cidade civilizada, moderna e que acompanhasse o progresso nacional, a capital de Mato Grosso deveria providenciar alterações na sua infraestrutura e na formação intelectual de sua população. E para alcançar tal objetivo seria imprescindível, como aponta Siqueira (1999), a instrução e a formação de novos hábitos e costumes.

Tais premissas estão atreladas a um “processo civilizatório” perseguido por diversos países ocidentais, inclusive o Brasil. Segundo Leão (2007), este processo civilizatório iniciou-se com a modernidade, ocasião em que se percebeu a necessidade de se instituírem alguns padrões de comportamento que iriam refletir na influência de uma classe social sobre outra e determinar quem seriam os responsáveis pelas tomadas de decisão que definiriam os percursos de uma determinada sociedade.

O processo civilizatório incluía, entre outros aspectos, a apropriação de conhecimentos que propiciassem aos indivíduos interferir na dinâmica da sociedade, inclusive, modificando-a. Estes conhecimentos deveriam ser adquiridos por meio da educação e instrução (LEÃO, 2007).

No Brasil, a preocupação com o processo civilizatório que envolvia a constituição de uma “unidade nacional” por meio de um “projeto nacional”, segundo Siqueira, intensificou-se no século XIX, após sua Independência. O modelo no qual o Brasil precisava espelhar-se deveria ser importado da Europa, especialmente da França. Nesse sentido, as bases para a realização de tal projeto viriam das experiências e indicações das elites<sup>1</sup> que, segundo Siqueira (1999, p. 45) possuíam uma “formação cultural europeia e detentora de um saber específico, cujos valores norteariam a elaboração do projeto para o Brasil moderno”.

No contexto brasileiro, políticos membros da elite elaboraram, em 1870, um Projeto para o Brasil Imperial baseado nas experiências francesas, que tinham como base a imposição de normas e regras que condicionassem os comportamentos dos indivíduos, domesticando-os para que o país saísse da barbárie e se tornasse efetivamente civilizado. Assim, teoricamente,

<sup>1</sup> O conceito de elite adotado neste trabalho converge com a concepção adotada por Peres (2002, p. 14), que a considera como um grupo social que detinha “[...] prestígio e influência econômica, política ou intelectual ou [...] ostentava um somatório destes ‘poderes’”.

a instrução deveria ser ofertada a todos, principalmente à classe popular, para que estes fossem passíveis de serem controlados (SIQUEIRA, 1999).

No entanto, esta aparente igualdade deveria ser administrada com cuidado para que o “segmento cidadão” da sociedade entendesse, conforme Siqueira (1999, p. 47) qual é “[...] o seu lugar na sociedade”. Ou seja, garantir que os princípios, valores e ações da elite e dos emergentes fossem “conhecidos e respeitados por todos”.

Nesse sentido, da apropriação dos valores da elite pelas classes populares<sup>2</sup>, seria necessário garantir que os indivíduos conhecessem as intenções implícitas no projeto. Portanto, fazia-se urgente a disponibilização de instituições que garantissem a formação destas pessoas. Tais instituições, de acordo com Siqueira (1999), seriam as Escolas e sua criação e manutenção foi uma preocupação do Estado Imperial, que absorveu a responsabilidade de educar e instruir a população. Assim nascia, na segunda metade do século XIX, a “escola pública brasileira” (SIQUEIRA, 1999, p. 51).

As instituições de ensino deveriam cumprir a função de instruir os indivíduos dando-lhes a conhecer as normas que ordenariam suas ações; e oferecer os saberes necessários a cada camada da sociedade de acordo com o papel que ela deveria desempenhar na sociedade (SIQUEIRA, 1999). Dessa forma, cada classe social receberia os conhecimentos relativos à sua futura atuação. Assim, o ensino completo, do elementar ao superior, seria oferecido aos membros da elite, sendo que a educação básica aos segmentos sociais, que não fossem escravos (PERES, 2002).

As escolas deveriam disponibilizar os saberes essenciais a todos os indivíduos, ou seja, ensinar a ler, escrever e contar. A aquisição desses saberes possibilitaria o entendimento dos “princípios morais e cívicos capazes de evitar rebeldias e desordens, e suficientes para operar modificações em seu comportamento, tido como ‘primitivo e ‘bárbaro’” (SIQUEIRA, 1999, p. 49).

As pessoas que possuíssem a competência da leitura poderiam ler “bons livros”, como a Bíblia, compêndios literários e os manuais de boas maneiras e/ou civilidade, amplamente divulgados no Brasil na segunda metade do século XIX, conforme ressalta Leão (2007, p. 65): “No Brasil, os manuais de civilidade foram amplamente difundidos no momento em que a livraria

<sup>2</sup> Adotamos, neste estudo, o conceito de classes populares, conforme Peres (2002, p. 14), considerando-a como “[...] o conjunto dos indivíduos marginalizados social, econômica e culturalmente”.

francesa cruzou os mares e se instalou, em meados do século XIX, na corte do Rio de Janeiro”. Em relação aos livros literários, a autora afirma que estes, “[...] num determinado momento de sua história, assumem a função de suporte da civilidade, confundindo-se com os manuais de etiqueta e até com alguns modelos de compêndios escolares”. Assim, ainda, de acordo com Leão (2007), “o ato de ler é um exercício permanente de autocontrole, assim como um modo de inscrição e aprendizado social [...]” (LEÃO, 2007, p. 64).

A leitura possibilitaria ao indivíduo tecer relações com outras realidades e culturas e propiciaria o seu desenvolvimento crítico e criativo - uma vez que a leitura é ao mesmo tempo consumo e produção, recepção e criação (CERTEAU, 1998; CHARTIER, 1998). Nesse sentido, a leitura contribuiria para que o indivíduo leitor transitasse de forma mais fluida no contexto social.

A partir dessa crença, acreditava-se que o grau de desenvolvimento de uma sociedade seria medido a partir do número de indivíduos que soubessem ler e escrever. Nesse aspecto, Peres (2002, p. 143) ressalta que “Homens alfabetizados era uma condição primordial para uma sociedade que se queria adiantada, moderna e próspera”. Portanto, havia uma preocupação em manifestar, de forma explícita ou implícita, nos discursos oficiais e não oficiais, a competência que sua população possuía para a prática de leitura, declarando-os sujeitos cultos. Os meios eram tanto os documentos oficiais, divulgando índices de alfabetização publicados pelos órgãos educacionais, quanto os jornais, que divulgavam número de consultas nas bibliotecas, publicavam grande número de textos poéticos, realizavam indicações de leituras, críticas literárias, e, por fim, as iniciativas para a criação de gabinetes de leitura, associações literárias e bibliotecas.

Neste sentido, não só o número de escolas indicaria o grau de civilidade de uma sociedade, mas, também, outras instituições culturais e sociais dariam à sociedade o status de desenvolvida; como exemplo, as bibliotecas. Estas tinham como função ser complemento e apoio à instrução e se proliferaram com maior intensidade na segunda metade do século XIX (DEAECTO, 2011).

Nesse processo de constituição da “consciência nacional”, como define Elias (2011), que visava instaurar a “ordem” e promover o desenvolvimento social, político e econômico, insere-se Mato Grosso, que pretendia concretizar tais etapas por meio de um projeto modernizador instaurado a partir de 1870 pelos intelectuais-cientistas. As modificações seriam aplicadas em vários setores, como: paisagem urbana; abastecimento de água, luz

e comunicação; controle de epidemias e instrução. No caso desta última, instituíram-se alterações no tempo escolar, no sistema de punição, no conteúdo, método, material didático e até mesmo nos edifícios escolares (SIQUEIRA, 1999).

Necessário ressaltar que a instrução era vista como uma forma de inserir os indivíduos, inclusive os pobres, no processo civilizador que tinha como modelo, citando Siqueira (1999, p. 88), “o universo cultural das elites”, sendo necessário preparar a camada subalterna para o trabalho e para saber se comportar no novo cenário que se despontava, pois não seria mais admissível a barbárie na sociedade brasileira e inclusive na mato-grossense.

Na perspectiva da instrução e criação de espaços de leitura pelos órgãos oficiais, Deaecto (2011) resalta que o objetivo do Estado era proporcionar meios para a população se instruir e contribuir para o desenvolvimento da sociedade, tendo como um dos instrumentos para esse desenvolvimento os livros, que segundo a autora “eram apresentados como componente essencial para o esclarecimento das massas, em nome da civilização e do progresso” (DEAECTO, 2011, p. 230). Desta forma, a posse e o acesso ao livro eram condição imprescindível para o aperfeiçoamento instrucional do indivíduo e consequente desenvolvimento da sociedade em que ele está inserido.

Nesse contexto insere-se a urgência de criação de espaços que propiciem a reunião de livros, nas diversas áreas do conhecimento, com o fim de preservá-los e divulgá-los. Um desses espaços seriam as Bibliotecas, que representariam o desenvolvimento intelectual de uma determinada sociedade. Para uma cidade ser considerada civilizada necessitaria, também, de Bibliotecas Públicas, além da infraestrutura e boas maneiras. Nesse momento tem início, no século XIX, a proliferação de bibliotecas públicas pelo país (DEAECTO, 2011).

## O processo civilizador no contexto cuiabano

É impossível reconstruir uma história da cultura escrita sem encarar as modalidades de sua escolarização. (HÉBRARD, 1999, p. 37)

No contexto do processo civilizatório, com o movimento nacional para o desenvolvimento de um Brasil moderno, como dissemos, Cuiabá era considerada como “confins de mundo”, onde só havia indivíduos que eram

avessos ao trabalho e que não possuíam ambição e, portanto, não tinham condições de tornar esta cidade desenvolvida.

Siqueira (1999) apresenta alguns relatos de estrangeiros que deixaram suas impressões sobre Cuiabá, e pensamos ser importante ressaltá-las para que possamos compreender o empenho das vozes oficiais e de opinião pública, no século XX, ao representar Cuiabá como uma cidade promissora cultural e intelectualmente. A seguir, apresentamos um extrato de representações estrangeiras que ilustra como Cuiabá foi retratada e divulgada tanto nacional quanto internacionalmente:

Há uma classe como esta em todos os países, estrato inferior da civilização, mas aparente talvez na América do Sul, porque é fácil viver nestas plagas ubertosas, e porque as raças mestiças, tão comuns aqui, herdaram os hábitos inertes e descuidados de seus antepassados índios e africanos; apenas alguns têm ambição de erguer-se da vida animal. Aumentam as listas da população, mas para o estado são verdadeiros zero, [...] quase nada trazem ao mercado e ainda menos levam para casa; vivem ao Deus dará, satisfeitos porque têm provisões para um dia e palhoça que os abrigue. Não de desaparecer em grande parte à medida que da terra se forem apossando gentes mais industriosas; não de submergir-se e morrer diante da onda de imigração europeia. Pois que morram! É o único serviço que podem prestar ao país, e a lei inexorável do progresso determinou sua extinção. (SMITH, 1922, p. 43 apud SIQUEIRA, 1999, p. 72).

Após a leitura de tal extrato, podemos perceber a ideia de “civilização” e progresso incorporados ao discurso do viajante Smith, resultado das concepções construídas desde o século XVIII, pelos europeus (LEÃO, 2007).

E, ainda, imaginar como era para a população cuiabana se ver retratada como bárbara e inculta, que nada poderia contribuir para o desenvolvimento da nação. No entanto, essa representação não era apenas construída por estrangeiros, pois olhos e vozes locais também identificavam a sociedade cuiabana como ignorante e inerte, conforme retrata um artigo do jornal *O Matto Grosso* (1893, p. 1): “O nosso maior inimigo é sem duvida alguma o estado de ignorancia e de abatimento intellectual em que jaz a população. É d’ella que procedi a inercia e o desanimo”.

No entanto, apesar de todas as críticas proferidas, de sua população ser reduzida e da situação geográfica muito afastada dos grandes centros, são desenvolvidas, em Cuiabá, várias iniciativas no sentido da criação de associações culturais que, segundo Póvoas (1994, p. 39), “exerceram um papel importantíssimo no desenvolvimento da cultura mato-grossense”.

Tais associações, aqui denominadas como Clubes Literários, Gabinetes de Leitura e Associações Literárias, se desenvolveram de forma intensiva na década de 60 e 70 do século XIX, como resultado, citando Deaecto (2011, p. 32), de uma “supervalorização dos elementos culturais que conformam a vida urbana”. Este fenômeno pode ser percebido não somente em Cuiabá, mas em várias partes do país (DEAECTO, 2011; MELLO, 2011).

Cuiabá foi uma cidade marcada por momentos de tensão e calma e que, apesar de sua localização distanciada dos centros com maior efervescência cultural, abrigava uma elite letrada que mantinha-se empenhada no ideal de firmar a cidade como uma capital civilizada e composta por intelectuais que seriam capazes de contribuir para o crescimento do país.

Após a Guerra do Paraguai (1865-1870), teve início uma intensificação no processo de modernização, incluindo a criação de instituições culturais e a proliferação da circulação de periódicos, o que convergia com o desenvolvimento operado em todo o país, tendo como principal influência, segundo Deaecto (2011, p. 230), “[...] a emergência de relações de trabalho mais complexas características do meio urbano industrializado [...]”, sendo que, para Siqueira (1999, p. 12), Cuiabá inseria-se no cenário nacional com o objetivo de participar do projeto maior “de modernização da sociedade brasileira”.

Movidos pela intenção de acompanhar o progresso, desmitificando a ideia de que Mato Grosso era uma terra de “bárbaros” e ignorantes, é que membros, governamentais e não governamentais, da sociedade cuiabana empreenderam esforços para a instrução da população e criação de espaços que propiciassem o acesso ao saber, por meio da arte e da leitura.

Hébrard pondera que a instrução sempre foi uma ação intencional, da igreja, do Estado ou das classes dominantes, que foi conduzida no decorrer da história por diferentes pretensões, seja com fim doutrinador, civilizador ou disciplinador, possuindo diferentes objetivos, dependendo do momento histórico vivido. Por exemplo, no século XIV, a alfabetização universal dos cristãos foi instituída para divulgar “[...] a ciência da salvação” (HÉBRARD, 1999, p. 37).

No século XIX, a instrução foi, conforme o mesmo autor, colocada “a serviço da civilização, da cultura e do espírito” (HÉBRARD, 1999, p. 48) com o fim de controlar as agitações populares. O autor enfatiza que os governantes consideravam que “as classes perigosas o seriam menos, desde que alfabetizadas. Pela promoção de bons livros, edificantes e instrutivos [...]” (HÉBRARD, 1999, p. 49).

No Brasil acontece movimento idêntico de alfabetização das massas, o qual tinha o objetivo de conduzir os indivíduos ao processo civilizador do país, preparando-os para o trabalho e para receber os princípios que os conduziram ao progresso e à modernidade (DEAECTO, 2011; SIQUEIRA, 2000).

Portanto, seguindo as reflexões de Hébrard (1999, p. 37), não há como “reconstruir uma história da cultura escrita” sem perpassar pela instrução e escolarização. Desta forma, veremos que a criação de espaços potenciais à realização de práticas de leitura esteve de alguma forma relacionada ao objetivo de instrução e educação de uma sociedade.

Assim, entende-se que o acesso à leitura e escrita perpassa pelo processo sistematizado da instrução e que a circulação de livros, o acesso aos instrumentos e às práticas de leitura estiveram sempre interligados com as concepções de instrução e educação, presentes nos discursos político, social e cultural da sociedade cuiabana.

Dessa forma, percebe-se que as relações culturais são práticas coletivas permeadas por outras relações, como as sociais, econômicas e políticas. Neste aspecto nos apropriamos das reflexões de Deaecto (2011, p. 35) para afirmar que “[...] o acesso à cultura letrada consiste, muitas vezes, em práticas coletivas nas quais os meios de sociabilidade são determinantes para sua difusão”.

É nessa perspectiva, das relações de sociabilidade, que percebemos os empreendimentos em Cuiabá, na criação de espaços de leitura, de arte e de lazer, sejam privados ou públicos. Estudos indicam a existência dessas instituições desde o século XVIII, sendo que até o século XIX foram criadas, aproximadamente, 25 instituições com fins culturais, especificamente, de incentivo a práticas de leitura.

Com a pesquisa, percebe-se - com as iniciativas promovidas pelos cuiabanos, especialmente da elite - a preocupação com as causas relacionadas ao estudo, pesquisa e leitura recreativa. Um fato relevante de se destacar é que, em grande parte desses espaços culturais e de lazer, estiveram presentes membros envolvidos com a instrução pública, o que indica que a

intenção de instruir, ilustrar os membros da comunidade, mobilizou várias iniciativas para a criação de sociedades, associações etc. (SIQUEIRA, 2012).

A mobilização para a criação desses espaços mostra, também, a capacidade de organização da comunidade letrada, que se uniu para divulgar os conhecimentos produzidos pelos pares e se manter atuante no cenário cultural mato-grossense.

## **A constituição da Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso**

Venham os livros, venham as bibliotecas, que só assim teremos o povo (A OPINIÃO, 1878 apud RODRIGUES, 2008, p. 59).

A Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso insere-se neste cenário de desenvolvimento cultural, como um espaço para o acesso ao conhecimento, que possibilitaria o desenvolvimento espiritual dos indivíduos com o fim de desmistificar a visão que se tinha de uma Cuiabá incivilizada e que não acompanhava as iniciativas de outros estados brasileiros.

A necessidade da instalação de uma biblioteca que atendesse à população, e que atuasse como um complemento no processo de instrução desta camada da sociedade, era premente e acompanhava uma tendência nacional. Essa percepção foi divulgada nos principais meios de comunicação da época, as revistas e os jornais.

Esta visão da Biblioteca Pública como elemento essencial ao processo de instrução da sociedade era acompanhada de uma concepção que se tinha da biblioteca como “templo” do saber, que colaboraria para o crescimento intelectual da população, conseqüentemente, elevando-a à condição de sociedade culta e civilizada.

Tal fato é destacado na fala do redator da *Revista Matto-Grosso*, quando aponta a necessidade de criação de uma biblioteca pública: “cuidemos já de assentar as primeiras pedras do alicerce sobre o qual devemos edificar o *templo grandioso do nosso ressurgimento moral*, justificando, assim, ainda uma vez, o direito de sermos um povo culto” (REVISTA MATTO-GROSSO, 1908, p. 91, grifo nosso).

Assim, a concepção que os cuiabanos possuíam em relação à biblioteca não destoava da concepção universalmente propagada. Neste sentido,

Chartier (1999b, p. 68) ressalta que desde há muito tempo prevalecia a visão de que a biblioteca separaria “[...] o mundo dos profanos e ignorantes daquele dos eleitos do saber [...]” e, ainda, de que não haveria “nenhum meio mais honesto e seguro para adquirir um grande renome entre os povos do que construir belas e magníficas bibliotecas” (NAUDÉ, 1990, p. 12 apud CHARTIER, 1999b, p. 69).

A Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso foi constituída neste cenário de empenho do estado em desenvolver a instrução pública, acreditando que a mesma era uma força prodigiosa que levaria, pelo menos parte de sua população, a galgar as mais elevadas posições sociais e, conseqüentemente, colaborar para o desenvolvimento da cidade e do estado.

Portanto, foi com este mesmo discurso que o Presidente do Estado de Mato Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques, criou, por meio do Decreto n. 307 de 26 de março de 1912, a Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso, com o fim de “facilitar a instrução de todas as classes”, atuando como “[...] um complemento indispensável e um auxiliar ao ensino popular, levando ao alcance de todos os elementos imprescindíveis à elucidação do espírito” (BIBLIOTHECA PÚBLICA DO ESTADO DE MATTO GROSSO, 1912, p. 2).

A fundação da BPEMT, efetivada em maio de 1912, objetivava propiciar o acesso da população mato-grossense à cultura escrita, auxiliando o ensino e a instrução da população, portanto, exercendo também a função de biblioteca escolar. Visava, ainda, resguardar e divulgar as tradições históricas e criações intelectuais “nos diversos ramos da actividade humana”, tendo como princípio o livre acesso e atendimento de toda a população (BIBLIOTHECA PÚBLICA DO ESTADO DE MATTO GROSSO, 1912, p. 2).

## **Dos consulentes aos possíveis leitores**

[...] o acesso à cultura letrada consiste, muitas vezes, em práticas coletivas nas quais os meios de sociabilidade são determinantes para sua difusão. (DEAECTO, 2011, p. 35)

Sabemos que o número de consulentes não representa, conforme a concepção de Chartier (1999c), o número de leitores reais, pois o acesso ou manuseio de um texto escrito não garante a efetividade de sua leitura. Ou seja, um indivíduo pode possuir uma grande biblioteca particular e não ter lido todos os livros lá contidos, ou pode manusear um livro, revista,

jornal ou outro objeto textual, sem necessariamente se apropriar do seu conteúdo por meio da leitura.

No entanto, pode-se afirmar que os indivíduos que frequentavam a biblioteca eram leitores potenciais. Certamente, muitos deles realizavam a prática de leitura do material que consultavam.

Nesse sentido, podemos partir do perfil dos consulentes para obter um quadro ilustrativo do público leitor que realizava leituras no interior da biblioteca, ou, em casa, por meio de empréstimo domiciliar, caracterizando o que Deaecto denomina práticas coletivas.

Com a investigação, foi possível perceber que a BPEEM possuiu, desde sua fundação, e ainda muito fortemente na década de 1930, um forte caráter de coadjuvante no processo de instrução da população cuiabana, complementando, com seu acervo, a efetivação dos estudos dos alunos das instituições de ensino existentes, sendo que, em seus relatórios, os diretores enfatizavam a função da biblioteca como espaço de práticas de leitura formativa e informativa, o que converge com a concepção de leitura escolarizada que, segundo Chartier (2001, p. 40), “é uma leitura que busca o deciframento, uma leitura da inteligibilidade, da compreensão”.

ABPEMT foi criada com o fim de contribuir com a instrução pública, atuando como complemento da escola e como uma extensão da mesma no processo de construção do conhecimento dos habitantes de Cuiabá. Tal assertiva se confirma no Decreto n. 307, quando aponta a biblioteca como um

[...] instituto [que] consiste um complemento indispensável e um auxiliar do ensino popular, levando ao alcance de todos os elementos imprescindíveis a elucidação do espírito [e servindo] para facilitar a instrução de todas as classes. (BIBLIOTHECA PUBLICA DO ESTADO DE MATTO GROSSO, 1912, p. 2).

Sendo assim, o público principal, pelo menos nos seus primeiros vinte anos, de 1912 a 1932, que efetivava suas leituras no espaço da biblioteca, eram os estudantes do ensino secundário, conforme atesta o seu diretor no ano de 1924: “Sendo a classe dos seus consulentes, na maioria, constituída de alunos do Liceu Cuiabano e Escola Normal [...]” (MATO GROSSO. MENSAGEM, 1925, não paginado).

Dessa forma, as principais leituras realizadas no interior da biblioteca, até a década de 30, eram as leituras formativas realizadas por estudantes,

de forma intensiva e compenetrada, buscando o deciframento e a compreensão do que se lia, utilizando-se de livros didáticos de matemática, física, história, geografia, que foram utilizados pelos leitores da biblioteca.

Destacam-se, também, as leituras informativas realizadas de forma mais extensiva nos jornais e revistas, uma vez que houve alto índice de consultas no período coberto pelas fontes, 1912 a 1940<sup>3</sup>.

Infelizmente não foi possível recuperar os livros de registro de consulta e empréstimo, dificultando, assim, a determinação de quem era, especificamente, o público leitor, restando-nos somente os indícios constantes nos relatórios, mensagens e jornais, que apontaram a categoria de possíveis leitores.

Com a junção da biblioteca ao arquivo público, em 1931 (RANDAZZO, 1982), percebe-se um aumento significativo no número de consultas e maior heterogeneidade entre os consulentes, que agora não só realizavam uma leitura formativa, informativa e de lazer, mas também uma leitura dita profissional. Tal afirmação justifica-se porque, com a união da Biblioteca e Arquivo Público, iniciou-se um maior interesse pela prática de leitura que não aquela relacionada à instrução.

A Mensagem de 1938 ressalta a presença de diversos profissionais no uso da biblioteca:

[...] demonstra um pronunciado e confortador movimento cultural no Estado, manifestado no interesse para com o estudo e a cultura, por parte da população, em todas as suas classes sociais e profissões, qual o indica a classificação das fichas usadas no serviço daquela repartição, e que compreende estudantes, professores, advogados, funcionários públicos, engenheiros civis e militares, médicos, agrônomos, jornalistas, serventários da Justiça, militares e auxiliares do comércio. (MATO GROSSO. MENSAGEM, 1939, não paginado).

É possível perceber, também, uma mudança no discurso da leitura instrutiva para uma prática de leitura que busca o crescimento cultural,

<sup>3</sup> Em 1950 a BPEMT ficou praticamente desativada em função das dificuldades com relação ao espaço físico. Portanto, não há registro de consultas disponíveis neste período.

de Casa Estudos, até a década de 20, para Espaço Cultural a partir desta década (BIBLIOTHECA PÚBLICA DO ESTADO DE MATTO GROSSO, 1920; MATO GROSSO. MENSAGEM, 1920). Desse modo, ampliam-se, provavelmente, as possibilidades de gêneros a serem consultados ou, pelo menos, diminui o preconceito em relação às leituras menos instrutivas e formativas, abrindo-se precedentes para uma maior diversidade de práticas de leitura de lazer.

Acompanhando a trajetória da instituição, percebe-se que os leitores frequentadores da biblioteca foram, em um primeiro momento, estudantes e pessoas letradas da comunidade, conforme ilustra o discurso do diretor da biblioteca em 1925: “Sendo a classe dos seus consulentes, na maioria, constituída de alunos do Liceu Cuiabano e Escola Normal [...]” (MATO GROSSO. MENSAGEM, 1925, não paginado).

Posteriormente, com a junção da Biblioteca ao Arquivo Público, em 1931, intensificaram-se práticas de leitura profissional e posteriormente, na década de 40, provavelmente, o público se diversificou em função da abertura para empréstimo domiciliar, o que permitiu que os leitores, sem tempo de permanecer no interior da biblioteca, pudessem utilizar seu acervo e realizar suas leituras em casa ou em outros espaços.

Com a investigação e por meio das fontes localizadas foi possível identificar que havia, também, um público potencial que estaria excluído das práticas de leitura no interior da biblioteca. Foram as crianças abaixo de 14 anos que, segundo o Regulamento da Biblioteca (1912), não poderiam frequentar o espaço da biblioteca. A preocupação do estado com esta faixa etária só se manifestaria na década de 40, mesmo assim, com a proposta de criação de uma biblioteca específica para atender suas necessidades, e não como uma possibilidade de ampliação do acervo da biblioteca pública para atendê-las.

Um fator que poderia justificar essa determinação imposta pelo Regulamento da BPEMT, impedindo o acesso das crianças abaixo de 14 anos, refere-se ao nível de alfabetização das mesmas. Os alunos do ensino primário e elementar, que incluía esta faixa etária, não estariam preparados para a realização de uma leitura mais fluente, de textos mais densos e complexos. Este nível de ensino, segundo Siqueira (1999), daria aos discentes apenas os rudimentos básicos para a leitura e escrita, não os capacitando para a apropriação de textos diversificados.

Essa impossibilidade de acesso poderia se justificar, também, pela concepção de biblioteca enquanto espaço de silêncio, concentração e também

por não ser seu acervo constituído de obras que atendessem a esse tipo de clientela específica. Porém, a realidade contradiz o discurso do diretor que, em 1914, afirma ser a biblioteca “[...] um complemento das escolas, proporcionando variados conhecimentos as pessoas *de todas as idades* e facilitando às de pouco recurso, a leitura de obras cuja aquisição não lhes seria possível” (BIBLIOTHECA PÚBLICA DO ESTADO DE MATTO GROSSO, 1915, grifo nosso, não paginado).

Dando continuidade às reflexões, não é possível fazer conjecturas a respeito das possíveis práticas de leitura na década de 50, por ter sido este período um momento crítico em que a biblioteca ficou praticamente desativada e sem condições de uso. E, devido às constantes mudanças e falta de espaço apropriado e políticas de conservação, as fontes que possivelmente nos indicariam o caminho para tais reflexões foram extraviadas ou destruídas completamente, conforme já abordado.

Apesar das lacunas, consideramos que foi possível levantar alguns aspectos relevantes para a história da leitura na BPEMT, mesmo que de forma fragmentada, uma vez que a reconstrução da história é um exercício complexo que depende, essencialmente, do conteúdo das fontes mapeadas além da competência do pesquisador para analisá-las.

Esperamos que, com os dados apresentados e as reflexões realizadas seja possível, aos leitores deste estudo, perceber de que forma ocorreu a constituição da Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso, bem como, identificar aspectos de práticas de leitura que puderam ser concretizadas nesse ambiente institucionalizado, como é o caso de uma biblioteca pública.

## Considerações finais

Com a investigação, foi possível perceber que Mato Grosso absorveu e inseriu-se no ideário do processo civilizador, que direcionava as ações implementadas no Brasil no século XIX, herdadas das ideias propagadas pela Europa, principalmente a França.

Portanto, nesse cenário de preocupação com a instrução da população - e com todo um discurso importado de outros estados da relevância de se possuir uma Biblioteca Pública, posto que a mesma ratificaria à cidade o status de civilizada e desenvolvida - foi que a Biblioteca Pública do Estado de Mato Grosso foi criada, em 1912.

Essa biblioteca foi um espaço potencial para a realização de práticas de leitura em Cuiabá no início do século XX, criada com o principal objetivo de atender aos estudantes, complementando as atividades de instrução oferecidas nas escolas.

Estes possíveis leitores foram, predominantemente, pelo menos até a década de 30, os estudantes do ensino secundário, acima de 14 anos, e ensino superior da elite letrada de Cuiabá. A partir de 1931, a biblioteca começou a atender de forma mais intensiva, além dos estudantes, a um público profissional, como advogados, professores, engenheiros civis, médicos, agrônomos, jornalistas, funcionários públicos, auxiliares do comércio e militares.

Esperamos que a divulgação deste estudo incentive práticas de leitura em ambientes como as Bibliotecas Públicas, percebendo-as como instituições sociais que, verdadeiramente, auxiliam o processo de construção do conhecimento para além da guarda e preservação dos documentos, mas, sobretudo, como espaço de práticas inovadoras de leitura.

## Referências

BIBLIOTHECA PUBLICA DO ESTADO DE MATTO-GROSSO. *Regulamento para a Bibliotheca Publica do Estado de Matto-Grosso*: aprovado pelo Decreto n. 308, de 26 de Março de 1912. Cuyabá: Oficina Pina Filho, 1912.

\_\_\_\_\_. *Relatorio apresentado ao Exm. Senr. Desembargador Joaquim P. Ferreira Mendes, D. D. Secretario do Interior, Justiça e Fazenda pelo Director da Bibliotheca Publica Leonel Hugueney*: referente ao anno de 1914. Cuyabá, 1915. Não paginado.

\_\_\_\_\_. *Relatorio apresentado ao Exmº Snr. Doutor Benito Esteves D. D. Secretario do Interior, em 30 de Junho de 1920 e referente ao anno próximo findo por Fernando Leite de Campos Director da Bibliotheca*. Cuyabá, 1920.

CAMPOS, Arnaldo. *Breve história do livro*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Operação historiográfica*. In: \_\_\_\_\_. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999a.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UNB, 1999b.

\_\_\_\_\_. **As revoluções da leitura no ocidente**. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999c.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

DEAECTO, Marisa Midori. **O Império dos livros**. São Paulo: EdUSP, 2011.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios: 1: Estado, processo e opinião pública**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Processo civilizador: vol. 1: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

HÉBRARD, Jean. **Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural**. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MATTO GROSSO. Governo. **Mensagem [apresentada à Assembleia Legislativa de Mato Grosso]**. Cuyaba, 1920.

\_\_\_\_\_. **Mensagem [apresentada à Assembleia Legislativa de Mato Grosso]**. Cuyaba, 1925. Não paginado.

\_\_\_\_\_. **Mensagem [apresentada à Assembleia Legislativa de Mato Grosso]**. Cuyaba, 1939. Não Paginado.

MELLO, Franceli Aparecida da Silva. **A prática da leitura em Mato Grosso no século XX**. **Alerê: Revista do Programa de Pós-graduação em estudos literários, Tangará da Serra**, n. 2, p. 1-15, 2011. Disponível em: <http://www.ppgel.com.br/Segundo-Numero/A-PRATICA-DA-LEITURA-EM-MATO-> Acesso em: 03 jan. 2012.

O MATTO GROSSO [jornal], Cuiabá, 1893. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=716189>> Acesso em: 02 set. 2012.

PERES, Eliane. **“Templo de luz”**: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Pelotas, RS: Seiva, 2002. (Série História da Educação em Pelotas; v. 2).

PÓVOAS, Lenine C. **História da cultura mato-grossense**. 2. ed. Cuiabá: [s.n.], 1994.

REVISTA MATTO GROSSO. Cuiabá, 1908. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=716189>> Acesso em: 02 set. 2012.

RODRIGUES, Eni Neves da Silva. **Impressões em preto e branco: história da leitura em Mato Grosso na segunda metade do século XIX**, 2008, 261 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)**, 1999, 420 f. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

# Representações e práticas de ensino da escrita no final do século XIX e início do século XX<sup>1</sup>

REPRESENTATIONS AND PRACTICES OF TEACHING WRITING IN THE END OF THE NINETEENTH CENTURY AND BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY

**Geisa Magela Veloso**

UNIMONTES | [velosogeisa@gmail.com](mailto:velosogeisa@gmail.com)

## RESUMO

O artigo se insere no âmbito da História Cultural e reconstitui elementos da história das disciplinas escolares. O objetivo é discutir representações e práticas sobre o ensino da escrita, considerando que saber escrever se constitui como prática moderna e importante conteúdo que integra a disciplina Língua Portuguesa. A abordagem metodológica de pesquisa considerou ferramentas teóricas e conceituais da historiografia, produzidas no âmbito da História Cultural, sendo utilizados documentos oficiais e fontes não convencionais, para acessar a realidade passada - atas de exame, artigos de revista e de jornais. No contexto norte mineiro constatou-se que, ainda no final do século XIX, existia uma preocupação com o ensino da escrita, sendo que, nas primeiras décadas do século XX, por influência da Escola Nova, as orientações se voltam para a escrita como registro das experiências e das vivências do aluno.

**Palavras-chave:** Ensino da Escrita. Escrita de Carta. Disciplina Escolar. Representações e Práticas.

## ABSTRACT

This article is inserted in the scope of Cultural History and reconstructs elements of the history of school subjects. The aim is to discuss representations and practices regarding the teaching of writing, considering that knowing how to write is a modern practice and important content that integrates the Portuguese language teaching.

<sup>1</sup> A pesquisa contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, a quem agradecemos. O projeto de pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Unimontes, sob parecer 2522, em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

The methodological approach considered theoretical and conceptual tools of historiography, produced under the Cultural History, official documents and unconventional sources being used to access the past reality - take minutes, magazine articles and newspapers. In the context of the North of Minas Gerais it was found that in the late nineteenth century there is a concern about the teaching of writing, and in the first decades of the twentieth century, through the influence of the New School, the guidelines turn to writing as a record of the students' experiences.

**Keywords:** Teaching of Writing. Letter writing. School Discipline. Representations and Practices.

## Introdução

A pesquisa insere-se no âmbito da História Cultural, na vertente proposta por Chartier (1990), que propôs os conceitos de representações, apropriações e prática como elementos importantes na reconstituição da memória coletiva. Referenciados em Chervel (2000), tomamos conteúdos de ensino da língua portuguesa como objeto de estudo, no intuito de preencher lacunas na história das disciplinas escolares. Conforme o autor, o estudo histórico dos conteúdos de ensino raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público; no entanto, o quadro está mudando e o interesse por estes estudos tem-se manifestado como uma tendência entre docentes que procuram reconstituir a história de sua disciplina.

Neste contexto, o objetivo deste artigo é discutir representações e práticas sobre o ensino da escrita, considerando que saber escrever se constitui como prática moderna, como importante conteúdo que integra a disciplina Língua Portuguesa. Chervel (1990) nos faz lembrar que o conceito de disciplina, até o fim do século XIX, designava a repressão às condutas prejudiciais à boa ordem dos estabelecimentos, representava a parte da educação dos alunos que contribui para se instalarem as boas normas de comportamento. Conforme o autor, até esta época, nos textos oficiais ou não, não se percebe a necessidade de um termo genérico para designar o que hoje chamamos disciplina; somente nos primeiros decênios do século XX é que o termo disciplina vem preencher essa lacuna lexicológica. “É somente quando a evolução da sociedade e dos espíritos permite contrapor à disciplina literária uma disciplina científica que se faz sentir a necessidade de um termo genérico” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Por considerar a importância da língua materna como disciplina escolar, como também a impossibilidade de abordar todas as áreas de conteúdo desta disciplina, a escrita foi tomada como objeto de discussão neste artigo. Com Le Goff (1984), entendemos que a História é a forma científica da memória coletiva e não pode ser reconstituída em sua totalidade. Desta forma, o recorte temporal inclui os últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do seguinte - momento em que são propostas profundas reformas nas práticas de ensino, orientadas pelo movimento da Escola Nova. Ainda com Le Goff (1984), entendemos que o historiador faz escolhas, recortes e seleções, mas encontra-se com os limites interpostos pelas escolhas, recortes e seleções daqueles que nos legaram os vestígios do passado.

Assim, procuramos reconstituir a memória coletiva em Montes Claros e na região norte mineira, a partir de documentos oficiais que integram o acervo do Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte - fontes documentais ampliadas pela utilização de fontes não convencionais. Utilizamos atas de exames da Escola Normal Oficial de Montes Claros, artigos da *Revista do Ensino-MG* (1925-1933) e matérias publicadas nos jornais publicados na cidade de Monte Claros - o jornal *Correio do Norte* (1884-1889), disponível na Hemeroteca Assis Chateaubriand, em Belo Horizonte, como também o jornal *Gazeta do Norte* (1918-1933), arquivado no Centro de Documentação da Universidade Estadual de Montes Claros. Pela utilização destas fontes tornou-se possível captar prescrições oficiais, práticas de ensino, conteúdos propostos, discursos e orientações sobre a escrita e o seu ensino na escola. É importante ressaltar que a *Revista do Ensino* é um periódico oficial publicado pelo governo de Minas Gerais desde o ano de 1925, com a finalidade de disseminar orientações didáticas para as professoras das escolas primárias em seu ofício docente em sala de aula. Por sua vez, o jornal *Gazeta do Norte* é um semanário publicado em Montes Claros, entre os anos de 1918 e 1962, que dedicou espaço para publicações pedagógicas e orientações didáticas para as professoras primárias da região norte mineira. O jornal também discutiu os resultados obtidos pelas práticas de ensino realizadas em escolas públicas, conferiu visibilidade para atividades realizadas pelos professores, festas e comemorações desenvolvidas, sobretudo em Montes Claros.

Em relação ao ensino da escrita é importante destacar que, no período histórico investigado, esta atividade era denominada de composição, sendo que o seu ensino passa a integrar os conteúdos propostos nas escolas

normal e primária. No contexto das escolas montes-clarenses, a escrita passa a se constituir como atividade escolar, presente nas salas de aula. As composições são propostas como atividades que ultrapassam o âmbito da cópia para se constituírem como elaboração textual. Nas propostas de escrita em sala de aula não há uma preocupação com o gênero textual a ser redigido - a exceção identificada nas fontes consultadas foi a escrita de carta, que passa a ser considerada como habilidade necessária ao mundo social, para troca de informações entre sujeitos.

### **A escrita como prática necessária ao mundo social**

Ao discutir a história das práticas de ensino da escrita na França, Hebrard (2000) lembra que, desde o século XIX, o Boletim da Instrução Primária condenava a escrita como cópia de modelos, em que o aluno se espelhava nos grandes autores e nos textos clássicos para aprender a escrever. O autor aborda as transformações ocorridas no contexto escolar francês, entre os anos de 1833 e 1842, em que as escolas passam a visar uma alfabetização de massas mais completa e tentam produzir uma pedagogia capaz de ultrapassar a capacidade elementar de copiar textos, para se chegar a um “saber redigir” - capacidade até então reservada às elites. Nesse período, em que a escrita era reservada às elites, nos colégios e nos liceus, um dos exercícios importantes para se ensinar a escrever era a ampliação - atividade realizada em duas etapas: 1) era fornecido um assunto extraído de um autor latino, seu argumento resumido e a moral; 2) os alunos deveriam escrever o desenvolvimento, procurando imitar as formas e o estilo dos textos clássicos fornecidos como modelo. Hebrard lembra que a escrita dos letrados foi forjada nessa familiaridade com as obras clássicas, sendo que os professores que não seguiram o caminho do colégio e não aprenderam o latim foram excluídos da arte de escrever (HEBRARD, 2000).

Ainda segundo o autor, os reformadores apostaram na formação de professores para ensinar a escrever, pois deles dependia a iniciação dos alunos - a lógica era a de que, se os professores soubessem redigir, os alunos também aprenderiam a escrever. O Manual Geral orientou os professores a mandar o aluno escrever relatos moralizantes, anedotas edificantes, cartas nas quais os sentimentos deveriam ser expressos conforme convenções vigentes. “Para alimentar esses exercícios, os autores propunham leitu-

ras recreativas a resumir ou trechos selecionados (em versos) a decorar” (HEBRARD, 2000, p. 53). Por sua vez, o Boletim da Instrução Primária condenava essas proposições e denunciava o projeto que copiava a retórica do secundário. O Boletim propunha novos modos de expressão, valorizando a simplicidade e a cultura dos alunos - a experiência familiar e a instrução escolar.

No contexto francês, Michel (1992), citado por Hebrard (2000), afirma que existiam quatro gêneros literários suscetíveis de serem utilizados para exercitar utilmente a escrita juvenil: a descrição (de um objeto, de um fato, de uma cena observada); o relato (de um acontecimento do qual as crianças podem ter sido testemunhas); a carta (que poderia ser útil nas relações domésticas e também nas relações de negócio); a redação (de um relatório ou de uma instrução). O professor também deveria conhecer as formas adequadas para transformar um plano em carta. Conforme Hebrard (2000):

O gênero epistolar permitia reunir todos os estilos, pois bastava mudar os destinatários fictícios (amigos, parentes, antigo professor, benfeitor ou relação de negócio) conforme se quisesse mandar escrever um relato edificante, uma representação instrutiva, uma meditação moral ou sentimental, ou troca de informações banais (HEBRARD, 2000, p. 56).

Ainda conforme o autor, esta proposta didática produziu uma ruptura com a tradição, pois os alunos da escola primária passaram a escrever sem preocupação de imitar os modelos representados pelos grandes autores e pelos grandes textos.

Em Montes Claros as discussões propostas nos últimos anos do século XIX e nas primeiras décadas do século XX são, de certa forma, herdeiras destas discussões ocorridas no contexto europeu. A escrita de carta e o registro das vivências dos estudantes são conteúdos presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas francesas. Estas atividades também se constituíram como conteúdos propostos no contexto montes-clarense, estiveram presentes em discursos direcionados aos professores, oportunidade em que também foram sugeridas atividades de observação e conversas, como estratégias para subsidiar a escrita no espaço da escola.

Por valorizar a carta como gênero discursivo a ser exercitado na escola, em concurso para provimento de cargo de professor primário realizado pela

Escola Normal Oficial de Montes Claros, no mês de novembro de 1893, foi utilizada a escrita de uma carta para a avaliação dos candidatos. Dentre os conteúdos avaliados no concurso constavam: gramática portuguesa, arithmetica, hygiene escolar, medidas de áreas e capacidade, geografia, gymnastica e evoluções militares, história do Brasil e instrução cívica e moral, noções de agricultura, redacção e licções de cousas, escripta, caligrafia e leitura, como também exame prático (MINAS GERAIS, 1893).

Na prova de Gymnastica e Evoluções Militares, a partir de um ponto sorteado pela comissão julgadora, o candidato Gregorio Alves Villela realizou exercícios práticos com alunos da aula anexa à Escola Normal Oficial de Montes Claros. Processo semelhante ocorreu com o Exame Prático, em que foram avaliadas as habilidades didáticas do candidato:

Deu-se começo ao mesmo, introduzindo na sala onde funcionava a comissão, uma turma de alunos da aula pratica do sexo masculino, aos quais fez, o examinando, uma preleção, em linguagem didactica, accomodando a intelligência dos mesmos, sobre o ponto por elle sorteado, três dias antes; depois o que o examinando sorteou outro ponto, sobre o qual deu uma licção a mesma classe, empregando a forma mais adequada e conveniente (MINAS GERAIS, 1893).

Na prova de Hygiene Escolar, juntamente com a análise dos conteúdos da disciplina, o candidato também exercitou suas habilidades de redação, ao escrever um texto sobre “a respiração”. Nesta prova foram avaliados os conhecimentos relativos ao tema proposto, sendo que Gregorio Alves Villela recebeu o julgamento de “aprovado simplesmente”. Na disciplina Agricultura foi explorado o tema “tipos de terreno”. Em História do Brasil foi sorteado o ponto “Guerra dos Emboabas”. Em Geografia o tema foi “Limites e Potamografia do Estado de Minas Gerais”. Em Arithmetica foram realizadas questões relativas a medidas de área, teoria de frações ordinais e decimais. Na prova de gramática, foi sorteado texto denominado “Feitos de prodigiosa valentia de D. Affonso I”, em que, também, foi exigida a escrita. Neste quesito foi exigida a habilidade de cópia do texto e avaliada a apropriação de conhecimentos gramaticais e não a capacidade de produção textual. O texto composto por 27 palavras foi escrito e analisado do ponto de vista da gramática, sendo as palavras classificadas em classes (preposição, artigo,

substantivo, etc.); quanto ao número de sílabas; quanto ao gênero e grau. O candidato foi avaliado em situação de ditado e de leitura oral. Na ata do exame consta:

Foi ditado por um dos examinadores um trecho clássico de doze linhas, tirado, a sorte, pelo examinando, que o escreveu no tempo, que lhe foi marcado. Concluída a prova e entregue a Comissão, foi por esta julgada, sendo, depois, chamado o examinando ao exame de leitura, para o que foi igualmente sorteado um trecho, que o examinando leu, com a devida entonação e inflexão explicando depois o sentido do mesmo (MINAS GERAIS, 1893).

Na prova de Redação o candidato redigiu uma “carta de felicitação a um amigo, por ocasião de seu casamento” (MINAS GERAIS, 1893). A seguir encontra-se transcrita a carta redigida por Gregorio Alves Villela:

Amigo e Senr.

Estou de posse de tua presada carta, dando-me noticia do teu novo estado, enviou as minhas felicitações, por ter contrahido um casamento com uma senhora, que tem todas as virtudes, tornando-te mais felis do que eras. Congratulo-me comtigo e faço votos do céu para que tua felicidade não soffra quebra, esperando com impaciencia a ocasião para abraçar-te, e transmittir verbalmente os meus respeitosos cumprimentos.

Adeus.

Sem outro motivo de dirigir-te, subscrevo-me como teu amigo, etc.

Montes Claros, 8 de novembro de 93

Gregorio Alves Villela.

Nesta prova, o candidato não apresentou desempenho satisfatório, mas, apesar de obter “nota soffrível” da comissão julgadora do concurso, foi aprovado para o cargo de professor. O fato guarda aproximações com o contexto francês do século XIX, em que a redação passou a ser uma exigência no processo de seleção de professores. No entanto, segundo Hebrard (2000), quanto à capacidade de escrita, não eram feitas muitas exigências aos candidatos. O autor lembra que, desde 1833, para obter a licença simples

para ensinar nas escolas primárias francesas, os candidatos deveriam redigir uma composição. “Os resultados eram geralmente desastrosos e a banca contentava-se em julgar o texto pelas qualidades ortográficas” (2000, p. 52).

Seguindo essa tradição de ensinar a redigir cartas e de utilizar esse gênero textual como atividade de avaliação, em 1896, nas avaliações finais dos alunos da Escola Normal Oficial de Montes Claros, a banca examinadora determinou duas atividades de escrita: a redação em que os alunos fizessem uma recapitulação da matéria estudada, como também a escrita de uma carta (MINAS GERAIS, 1896).

A consulta às fontes permitiu perceber que, no contexto montes-clarense, a escrita de cartas, mais do que uma atividade escolar, era vista como necessidade da vida social. É assim que, ao tratar do ensino escolar e da instrução, o jornal *Correio do Norte*, ainda no ano de 1890, já apontara a leitura e a escrita de carta como necessidade do mundo civilizado:

Isto digo por que só quem vive entre os indígenas é que não tem necessidade de saber ler, escrever nem contar, uma vez que elles também não o sabem.

Entre um povo civilizado, a necessidade de conhecimentos litterarios se faz sentir toda vez que se tem precisão de ler, ou escrever uma carta, ou outra cousa qualquer (SILVA, 1890a, p. 04).

Ao discutir a incapacidade de ler e escrever, o autor desta matéria jornalística chama a atenção para o valor da leitura, destacando o modo como não saber ler e depender de um leitor pode ser inconveniente e inadequado. Ao solicitar um leitor para ler sua carta, o analfabeto se expõe e permite a outrem ter acesso a conteúdos que somente a ele interessariam.

A isto talvez alguma pessoa venha objectar: eu não sei; é verdade, nem ler nem escrever, mas posso pedir alguém que o saiba para ler e responder alguma carta que por ventura eu receba.

Sim, pode pedir; porem quantas vezes não acontece procurar-se em vão durante horas, dia inteiro quem saiba ler uma cuja resposta admite a menor delonga? De mais, será lícito ou convirá a alguém dar a quem quer que seja suas cartas para ler? Não, por certo.

Há carta que em nada honra o que a recebe, verbo gratia, quando seu conteúdo versa sobre a cobrança d'uma dívida, cujo praso já tenha vencido há muitos annos. Ora, uma carta dessa ordem ninguém pôde negar que não devera ser lida se não por aquelle mesmo a quem foi dirigida, ainda que o fizesse (isso na hipótese de ter elle apenas limitadissima instrucção) soletrando a maior parte das palavras e deixando de fazer as pausas que a pontuação requer.

Mas como poderá um individuo saber qual o conteúdo d'uma carta a elle escripta, sem que outrem a leia, se esse individuo não tem a mínima noção das letras?... (SILVA, 1890b, p. 03).

A leitura e a escrita eram tomadas como uma necessidade, não apenas no âmbito escolar, mas como uma habilidade que apresentava finalidades e usos no mundo social no qual o sujeito estava inserido. Nas primeiras décadas do século XX, na cidade de Montes Claros, as representações e práticas acerca do ensino da escrita são influenciadas pelo movimento da Escola Nova. Nesse contexto, os discursos sinalizam ser necessária uma simplicidade no texto escrito, bem como uma adequada seleção do vocabulário, de forma a produzir os efeitos desejados. Nas publicações do jornal *Gazeta do Norte*, a defesa era de que a escrita fosse simples, objetiva e com clareza expositiva associada aos objetivos definidos. Na escola, as práticas de escrita deveriam ser produzidas a partir das vivências dos alunos e da oralidade como forma de expressão destas experiências e sentimentos.

Em 1933, o jornal *Gazeta do Norte* faz o “elogio da simplicidade”, por considerar que o estilo de escrita dos brasileiros era por demais rebuscado:

O brasileiro occupa o primeiro logar entre os povos emphaticos do continente. O desperdício de palavras e de tempo assume, no Brasil, proporções serias.

Não temos ainda o espirito da syntese, a noção de simplicidade.

Queremos suprir, com uma rethorica em desuso, a nossa lamentável ausência de cultura.

O escritor, o jornalista, ou o poeta que quiser leitores, hoje, tem de adoptar menor numero possível de vocabulos sonoros.

É um engano pensar-se que as palavras bonitas e supérfluas tornam a ideia mais agradável.

A tendência entre todos os povos, mesmo entre os povos latinos, que sempre abusaram da imaginação, é para a simplificação da inteligência.

Nada de ramagens, de redundâncias desnecessárias (GAZETA DO NORTE, 1933, p. 01).

Apesar de não referir-se à escrita escolar, o jornal é contundente em relação ao estilo de escrita e, nas representações disseminadas, era necessário evitar o uso de palavras difíceis, as redundâncias e a teatralidade, que não tinham uso na linguagem corrente. Essa simplicidade era necessária à transmissão do conteúdo e à construção de textos mais interessantes. Quando se escrevia desconsiderando essa condição, a escrita não atingia o objetivo pretendido:

O resultado é este: para dizer que são bonitos os olhos de uma mulher, esses rapazes escrevem todo um capítulo, abusando de um processo muito em moda nos tempos do romantismo do auge primeiro imperador do Brasil. Os seus livros denotam, por isso mesmo, uma fundamental ausência de interesse.

A literatura, a boa literatura nunca renegou a ideia.

O estilo só, nada significa (GAZETA DO NORTE, 1933, p. 01).

Nesse período, os princípios pedagógicos da Escola Nova indicavam que a criança deveria ser estimulada a observar, agir e interagir, expressar seus conhecimentos e pontos de vista. Estas vivências eram essenciais para os processos de escrita na escola, sendo imperiosa a criação de situações didáticas que permitissem a livre expressão das ideias pelos alunos. Esta orientação didática foi captada nas salas de aula das classes anexas da Escola Normal Oficial de Montes Claros, pelo professor Arnaldo de Carvalho, que também assistiu aulas do curso de adaptação e do curso normal. Ao visitar a Escola Normal Oficial de Montes Claros, com a intenção de colher subsídios para implantação de uma escola similar na cidade de Jequitinhonha, o médico, jornalista e professor impressionou-se com os processos pedagógicos que presenciou. Dentre as atividades realizadas pelos alunos

constavam diferentes atividades que favoreciam a comunicação e a livre expressão.

Impressionou-o fortemente o regime perfeito e vigor do instituto: - dentro de extraordinário dynamismo escolar, em meio às mais intensas actividades de todo o corpo docente (estudos, pesquisas, experiências, etc) sobressai a autonomia do educando, a sua comunicabilidade, a livre expressão da personalidade do aluno, num ambiente de trabalho, alegria e cooperação (GAZETA DO NORTE, 1935, p.04).

Ao falar das atividades que presenciou nas salas de aula, dentre os comentários e impressões, o professor Arnaldo Carvalho destaca as habilidades das alunas do 2º ano do curso de adaptação que declamaram poemas; como também o dinamismo, a gentileza, a confiança, a sociabilidade e o entusiasmo das alunas do 3º ano do curso normal.

Com natural espontaneidade, um aluno, do curso de Geographia, expôz o que sabe sobre carvão de pedra, demonstrando o quanto aproveitou das aulas anteriores!... Como em um prélio, de modelo evoluído, a petizada da escola anexa, compõe historietas alegres, risinhos e satisfeitos (CARVALHO, 1935, p. 04).

Como se pode perceber, nas representações do professor Arnaldo Carvalho, os professores das classes anexas da Escola Normal Oficial de Montes Claros procuravam desenvolver a oralidade e as habilidades de escrita dos alunos - uma prática importante para a vida social.

No contexto investigado, a prática da escrita e o seu ensino encontraram pouco espaço de discussão nas fontes documentais que acessamos em Montes Claros. Processo semelhante foi observado na *Revista do Ensino*, que também apresenta um menor espaço para discutir o ensino da escrita, indicar pressupostos teóricos e sugerir práticas educativas sobre a temática. As publicações não são muito numerosas, como ocorre com outras áreas do conhecimento. Em artigo produzido em 1926, o professor Claudio Brandão afirma a importância da aprendizagem da escrita e considera que “a composição é o mais poderoso fator de robustecimento e de educação mental” (BRANDÃO, 1926, p. 44).

A *Revista do Ensino* considera que a escrita de composições se constituía como prática importante para o uso eficaz da linguagem e não poderia se circunscrever às aulas de português:

É errôneo suppor que bastam as aulas de portuguez para alcançar-se algum proveito no uso eficaz da língua materna. É de todo o ponto indispensável a cooperação das outras aulas na correção dos erros de fôrma, e principalmente, na pratica de discussões, de exposições continuas de assumptos, de composições escritas (REVISTA DO ENSINO, 1926, p. 146)

Conforme a revista, o ensino da língua materna deveria se estender a todas as disciplinas escolares, que poderiam desenvolver atividades de linguagem oral e escrita, de forma a corrigir os erros cometidos pelos alunos, sobretudo os relacionados à forma das produções. O professor Claudio Brandão também discutiu a forma das composições escolares, destacando que a qualidade das produções era mais importante do que a quantidade - “Antes três ou 4 composições por ano, bem refletidas, bem expressas e bem coordenadas, do que 12 atabalhoadas, ilógicas e incorretas” (BRANDÃO, 1926, p. 45).

Para o professor Claudio Brandão, a escrita era ensinada de forma pouco proveitosa e, nesse sentido, sugere que se orientasse o trabalho para estimular o aluno a tornar-se ativo e a posicionar-se diante das questões discutidas. “Não escravizar a inteligência do aluno às opiniões e às sensibilidades alheias, creando, assim, uma personalidade artificial e passiva” (BRANDÃO, 1926, p.44). Ainda segundo o professor, deve-se levar o aluno a fixar sua atenção em determinado assunto, encadeando logicamente as ideias, sentimentos e impressões que nele tumultuam. Assim, na sala de aula, a professora deveria habituar o aluno a ver, observar, julgar, descobrir o lado falso e real das coisas, exercer o senso crítico.

Para a professora Maria Coutinho Amorim (1925), o trabalho com a redação exige cuidado especial, de forma que o aluno, ao atingir os últimos anos da escola primária, fosse capaz de redigir acertadamente sobre qualquer assunto. “O que se pretende na escola primaria, ensinando a escrever, não é fazer literatos, mas conseguir que o aluno redija claro, certo e correntemente” (AMORIM, 1925, p. 46). Para aprender a escrever, a autora sugere que o professor escolha

Assuntos conhecidos pelos alunos (objetos reais, flores, frutas, aves, insetos, jardins, passeios, descrições de sala de classe, reprodução de historietas e trechos do livro de leitura, narração de fatos, contos morais e cívicos, cartas de motivos familiares, correspondências sobre assuntos escolares, resumos de lições etc (AMORIM, 1925, p. 46)

No ano de 1930, a *Revista do Ensino* discute a atividade de escrita, apresentando a questão como o “suplício das composições”, dado o afastamento desta atividade em relação à vida cotidiana das crianças.

Já neste mesmo número da Revista, tivemos o ensejo de alludir a esse suplício das composições de nossas escolas: marca-se um assumpto, de todo ponto afastado das preocupações e interesses infantis, coisa que nunca viram, situações que não estão à altura de imaginar, impressões e opiniões a toda força, que os alumnos escrevam paginas e paginas, como se fosse possível, mesmo a um adulto, falar de coisas que não viu, não estudou e não deve conhecer (REVISTA DO ENSINO, 1930, p. 09).

Como sugestão para renovar a prática da atividade de escrita, a *Revista* propõe a elaboração de um diário como alternativa para a escrita escolar, que facilitaria a atividade da criança, uma vez que as ocorrências do cotidiano fornecem os conteúdos a serem registrados. Desta forma, ao escrever sobre fatos cotidianos, a criança fica liberada da necessidade de inventar uma história ou algo similar e, assim, dedicará toda a sua atenção e esforços na organização das ideias, na escolha das palavras e na estruturação textual. Assim, ao defender a escrita do diário a *Revista* considera que

Têm todas as vantagens esses excellentes exercícios: elles não martyrizam as crianças, que se angustiam à busca de assunto, para darem conta das engenhosas composições que se lhes marcam; as crianças têm material abundante e opulento, na sua vida cheia de peripécias, aventuras e de revéses (REVISTA DO ENSINO, 1930, p. 09).

Para escrever o diário, a revista propõe etapas metodológicas da escrita, sugerindo que o professor oriente acerca do vocabulário que a criança utilizará e a auxilie na organização das ideias.

A professora, de começo, perguntará aos alumnos os acontecimentos mais salientes do dia. Conversará sobre eles. Discutirá com elles. Fará que os exponham naturalmente, com simplicidade, fazendo que repitam palavras mal pronunciadas que aperfeiçoem tal e tal frase, que empreguem este ou aquelle termo mais preciso e mais expressiva (REVISTA DO ENSINO, 1930, p. 10).

A revista entende que, após as conversas e discussões sobre as vivências e experiências, os alunos estariam prontos para escrever e, nesse contexto, a escrita se constituiria como atividade natural e interessante.

Depois que os alumnos tiverem sentido, visto, agido, vivido e praticado qualquer sentimento, acontecimento ou acção, e depois que houverem expressado, em conversação, em aula, - é que porão por escripto, com as palavras com que disseram oralmente, procurando contar, com exactidão e com vivesa, o que tiveram em vista (REVISTA DO ENSINO, 1930, p. 09).

A revista ainda destaca práticas ocorridas em escolas norte-americanas, que exploram as possibilidades de escrita coletiva, em que o professor funcione como escriba e faça o registro dos textos ditados pelas crianças. “Em escolas norte-americanas, esse processo é empregado desde o primeiro anno de escola, escrevendo os professores, com suas próprias mãos, no quadro negro - o que lhes dictarem os meninos” (REVISTA DO ENSINO, 1930, p. 10).

Ao analisar essas questões propostas pela *Revista do Ensino* e nos jornais montes-clarenses, encontramos similaridades com as discussões produzidas por Hebrard (2000), que estudou a renovação do ensino da escrita no contexto francês do século XIX, indicando que, naquele momento, o projeto pedagógico rompia com a tradição de imitar os modelos clássicos para propor uma continuidade quase que natural entre a experiência do aluno, a tomada da palavra e a escrita. Ou seja, o aluno deveria escrever com a mesma simplicidade, clareza e correção com que exprimiu seus pensamentos e sentimentos em viva voz. Segundo Hebrard, nesse projeto, era importante a simplicidade da escrita e valorização da cultura dos alunos, com destaque para a experiência familiar e a instrução escolar que poderiam se constituir como elementos sobre os quais seriam produzidas as redações das crianças.

## Considerações finais

Neste artigo, que tem por objetivo discutir o ensino da escrita na cidade de Montes Claros, foi possível constatar a relevância da temática, em que escrever passa a ser considerada como habilidade importante para a escola e para a vida social. As representações e práticas identificadas no jornal *Gazeta do Norte* e na *Revista do Ensino* indicam que, apesar de importante, a atividade de escrita é pouco contemplada nas publicações, que são pouco frequentes - as discussões localizadas nas fontes documentais consultadas têm por foco o ensino de gramática e de leitura. Mas, apesar de as orientações e discussões sobre as atividades de escrita terem sido secundarizadas, elas se fizeram presentes, posto que saber escrever era habilidade a ser ensinada pela escola.

Nas discussões propostas, os professores apresentaram sugestões que poderiam contribuir com o ensino da escrita nas escolas e facilitar a atividade de escrever, por relacionar a escrita às vivências e conhecimentos dos alunos, como também às necessidades do mundo social. Este é um movimento que se encontra com proposições de Chervel (1990) que, ao discutir a história das disciplinas escolares em sua relação com as ciências de referência, destaca a necessidade sentida pela escola em simplificar os conhecimentos científicos para serem ensinados, posto que não possam ser apresentados em sua pureza e integridade para o público jovem. O autor considera que a tarefa dos pedagogos é a de arranjar métodos que permitam aos alunos assimilar o conteúdo das ciências de referência. E a tarefa do historiador das disciplinas é reconstituir estas estratégias utilizadas pelos professores do passado, compreender as apropriações dos conhecimentos produzidos no âmbito da ciência e a sua materialização em práticas na sala de aula.

No âmbito da cidade de Montes Claros, constatamos que, nas escolas, as estratégias didáticas tinham a escrita como habilidade a ser desenvolvida pelos alunos. Até as primeiras décadas do século XX, a atividade de escrita tinha por base um tema ou um título dado pelo professor, sobre o qual se esperava que os alunos tivessem conhecimentos e informações para escrever. Nos discursos pedagógicos, a renovação proposta pela Escola Nova indicava que, como atividade preparatória para a escrita, a escola deveria aproveitar situações vivenciadas, excursões realizadas, conversas e debates em sala de aula, como também observações de objetos e situações, que se constituíam como pretexto para os alunos escreverem. Nesse

contexto, a escrita se torna uma consequência das situações vivenciadas e da socialização destas vivências na sala de aula.

A análise das práticas indica que, apesar desta renovação, uma característica importante das redações escolares orientadas pelo movimento da Escola Nova era sua restrição ao espaço escolar. Apesar de proposta a escrita de vivências dos alunos, o objetivo da escrita era a aprendizagem da habilidade de escrever e não a de interlocução entre sujeitos. A prática de escrita era endógena, não apresentava outra finalidade que não fosse a aprendizagem da habilidade de escrever, sendo que a sua circulação limitava-se ao contexto escolar, em que houvera sido produzido.

Nesse tipo de abordagem, a escrita de carta se constituiu como gênero textual presente no espaço escolar, posto que valorizado como prática no mundo social. No entanto, as atividades sugeridas na sala de aula não visavam às finalidades de comunicação inerentes à carta, mas pretendiam ensinar a escrever.

### Fontes documentais:

AMORIM, Maria Coutinho. A Linguagem Escripta. *Revista do Ensino*: Organ Oficial da Inspectoria da Instrução. Belo Horizonte. Ano I. n. 2, Abril de 1925. (Acervo do Arquivo Público Mineiro - Belo Horizonte-MG).

BRANDÃO, Carlos. Como deve ser a composição escripta - Trabalho de concentração e organização intellectual, antes de tudo. *Anoll*. n. 11, Fevereiro de 1926. (Acervo do Arquivo Público Mineiro - Belo Horizonte-MG).

CARVALHO, Arnaldo de. A instrução no N. de Minas. Montes Claros: GAZETA DO NORTE: semanário literário e independente. Ano XVII, nº 966, 01 de junho de 1935 (Acervo do CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação da Unimontes).

GAZETA DO NORTE. O elogio da simplicidade. Montes Claros: Jornal Gazeta do Norte: semanário literário e independente. Ano XV, nº 855, 18 de março de 1933 (Acervo do CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação da Unimontes).

GAZETA DO NORTE. A instrução no N. de Minas. Montes Claros: Jornal Gazeta do Norte: semanário literário e independente. Ano XVII, nº 966, 01 de junho de 1935 (Acervo do CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação da Unimontes).

MINAS GERAIS. Comunicado de aprovação de Gregório Alves Villela para a cadeira de São João da Raposa - Escola Normal Oficial de Montes Claros. Livro SI 662. 10 de Dezembro de 1893 (Acervo do Arquivo Público Mineiro - Belo Horizonte-MG).

MINAS GERAIS. Ata de exames - Escola Normal Oficial de Montes Claros. Livro SI 662. Dezembro de 1893 (Acervo do Arquivo Público Mineiro - Belo Horizonte-MG).

REVISTA DO ENSINO. O diário - o que é. Revista do Ensino: Orgam Oficial da Inspectoria da Instrução. Belo Horizonte. Ano V. n. 43, Março de 1930. (Acervo do Arquivo Público Mineiro - Belo Horizonte-MG).

SILVA, José da Cunha e. A escola e a necessidade de instrução. Montes Claros: Jornal Correio do Norte: semanário político, literário e noticioso. Ano VI, nº 285, 19 de janeiro de 1890 (1890a) (Acervo do CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação da Unimontes).

SILVA, José da Cunha e. A escola e a necessidade de instrução. Montes Claros: Jornal Correio do Norte: semanário político, literário e noticioso. Ano VI, nº 283, 05 de janeiro de 1890 (1890b) (Acervo do CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação da Unimontes).

VILLELA, Gregório Alves. Prova de redação - concurso para cadeira de São João da Raposa - Comarca de Rio Pardo - Escola Normal Oficial de Montes Claros. Livro SI 662. Novembro de 1893 (Acervo do Arquivo Público Mineiro - Belo Horizonte-MG).

## Referências

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

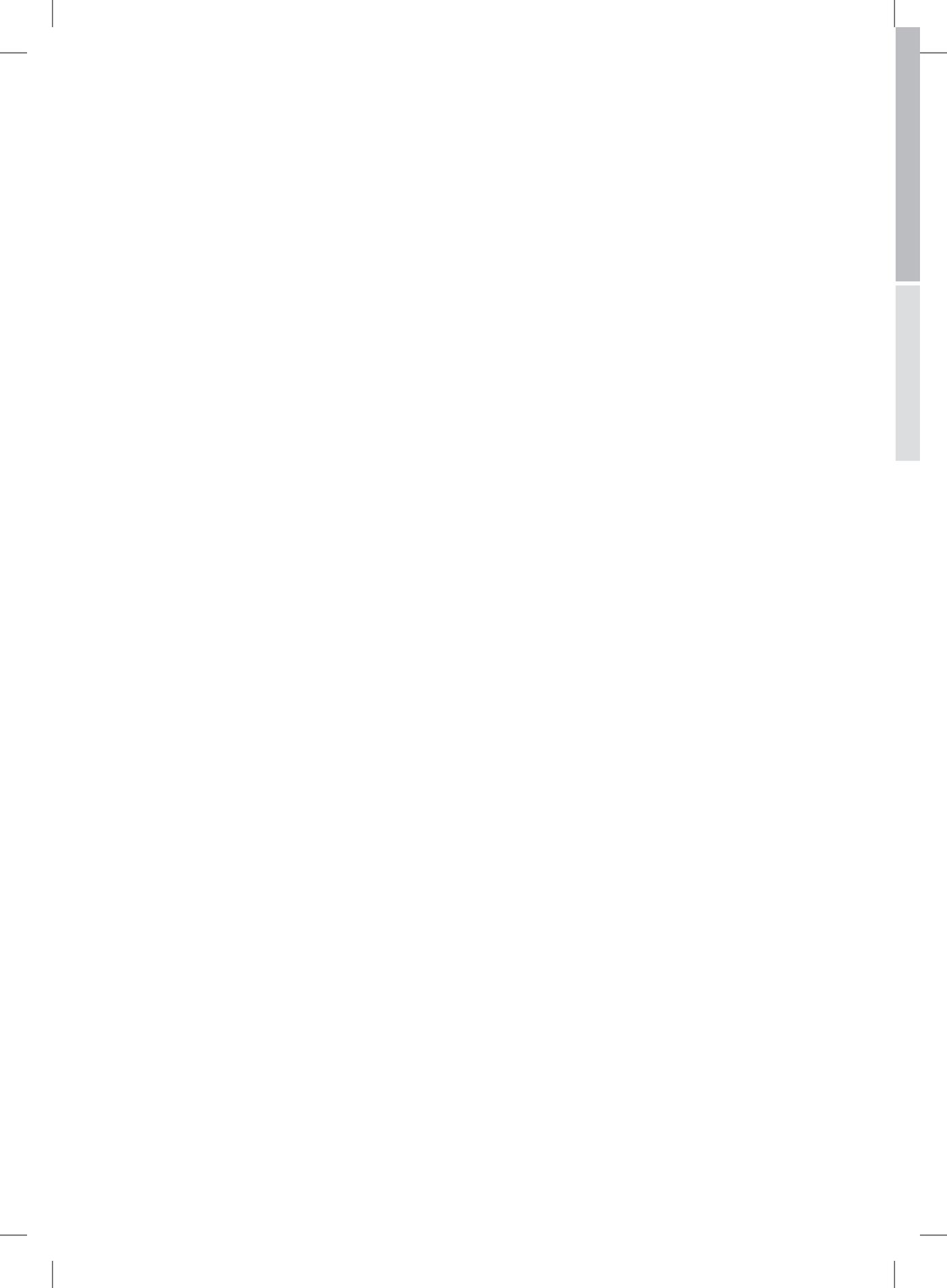
CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre. **Revista Teoria e Educação**. v. 02, 1990. p. 177-229.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In.: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 35-74.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000. p.33-78.

LE GOFF, Jacques. **Historia e memória**. 5. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

# FLUXO CONTÍNUO



# A prática pedagógica nos estágios curriculares: reflexão sobre a formação docente

SUPERVISED TRAINING, TEACHER'S FORMATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE

**Edilaine Vagula**

UNOPAR | *edilainevagula@yahoo.com.br*

**Juliana Fogaça Simm**

UNOPAR | *julianafofacasanches@gmail.com*

**Samira Favez Kfourri da Silva**

UNOPAR | *samira.silva@unopar.br*

## RESUMO

Este artigo visa discutir a formação de professores, tendo como foco o estágio supervisionado. Objetivou-se nesse trabalho refletir a respeito do formato e da oferta do estágio supervisionado, como espaço/tempo importante de formação, oportunizador de sínteses pessoais sobre conteúdos, teorias e experiências por parte dos envolvidos. Este estudo evidenciou que essa prática tem-se mostrado inapropriada ao processo de formação de professores, pois tem levado a dissociação entre o ensino acadêmico e a realidade profissional. Por outro lado, acreditamos que os cursos de licenciatura possam formar profissionais da educação, tendo a docência e a pesquisa, por princípio, como eixos de sua formação, em que o currículo não ofereça apenas a possibilidade de acesso a informações e teorias, mas estratégias eficientes à construção de novos conhecimentos, incluindo-se nestas o confronto com situações práticas.

**Palavras-chave:** Estágio. Formação de professores. Licenciaturas.

## ABSTRACT

This literature review article discusses about the teacher training, aiming, as target, the supervised training. The objective of this paper was to discuss the supervised training format and the offer, as an important opportunity to student's formation, which enables personal syntheses about contents, theories and experiences. This supervised practice has been showed as inappropriate to the teacher training process, because it contributes to the dissociation between academic

education and professional reality. We believe that teacher graduation courses could, form education professionals that have by principles and formation bases, the teaching and the research. We also believe that their formation curriculum needs to offer not only the access to information and theories, but also efficient strategies that could be used to the construction of new knowledge, which enables the coping to the practical situations.

**Palavras-chave:** Training. Teacher's Formation. Teacher Training courses.

## Introdução

Os cursos de Formação de Professores precisam, hoje, necessariamente estabelecer por meta a formação de profissionais que reflitam sobre o seu fazer. Tais profissionais devem, nesse sentido, ser levados a se tornarem capazes de analisar criticamente este fazer, assim como confrontá-lo com os saberes teóricos, construídos na academia, produzindo, a partir desse confronto crítico, novos conhecimentos.

No entanto, o que temos percebido é que nem sempre esta prática tem levado os futuros professores a uma reflexão crítica em relação ao fazer docente, assim como não tem proporcionado um confronto real com a realidade escolar.

Assim, esta pesquisa visa a analisar o formato e a oferta do estágio supervisionado para averiguar se esta prática tem oportunizado aos alunos efetivamente uma real relação entre a teoria e a prática que os leve a sínteses pessoais sobre os conteúdos, as teorias e as experiências.

## O Estágio Supervisionado

O estágio, como atividade acadêmica, sempre esteve presente nos cursos de formação de professores, desde a década de 1940, configurando-se a partir de diferentes visões, inscritas pelos momentos histórico-sociais da própria profissão (PICONEZ, 2001).

Pacheco (1995), no relato da pesquisa que realizou sobre formação inicial, focalizando o estágio e o primeiro ano do exercício profissional, verificou, face às expectativas desses profissionais ainda como alunos, que em relação a essa prática são apontadas deficiências, as quais não são

trabalhadas nas Universidades. Neste sentido, o autor conclui que o “Estágio é [...] um processo de conflitos e [...] desintegração efectiva dos contextos de formação: escola e universidade” (1995, p. 195).

O estágio deve permitir ao aluno a aproximação com a realidade na qual o futuro profissional irá atuar. Desta forma, deveria constituir-se em um espaço e tempo de exercício de reflexão sobre as questões teóricas e os aspectos da realidade do campo futuro de trabalho.

Entretanto, a oferta e a conseqüente realização do estágio curricular em cursos de formação de professores vêm, de modo geral, ocorrendo nas etapas finais da sua formação acadêmica. Por conseguinte, esta formação, tal como estruturada na maioria desses currículos, não vem possibilitando que a prática acompanhe os demais fundamentos da sua formação como um todo, ao não possibilitar espaços e tempos para que os alunos possam estabelecer uma familiaridade/convivência efetiva entre seu campo de trabalho, a escola e os saberes teóricos para o exercício docente, dificultando-lhes a construção de seus saberes, a partir do diálogo entre os saberes disciplinares e os experienciais.

Ryan (1996) lista uma série de aspectos que deveriam ser possibilitados por meio do estágio, ou seja, aplicação das competências e dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, tendo em vista um contexto prático; ampliação do repertório dessas competências e conhecimentos; participação numa série de experiências práticas; vivência de situações que leve o estagiário a experimentar e a ter a noção do que é o compromisso de uma carreira profissional; identificação das áreas pessoais e profissionais que necessitam de algum aperfeiçoamento; e o desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional.

O autor (1996) apresenta ainda várias formas de conceituar a integração entre a teoria e o estágio, tais como: a) o estágio como capacitação do aprendiz, que ocorre pelo contato direto e pela intervenção na realidade, levando a aprendizagem a ser vista como experiência ativa, experiencial e indutiva; b) o estágio orientado pelos objetivos acadêmicos, no qual é esperado que o aluno adquira e aplique corretamente o que foi aprendido durante seu curso; e c) o estágio centrado em preocupações desenvolvimentais.

Ressaltamos este último aspecto, pois Ryan (1996) concebe a aprendizagem como uma experiência de crescimento pessoal. Isso implica a reflexão do aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua

prática profissional (RYAN, 1996), além de privilegiar a articulação de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial, e entre a teoria e a prática.

No entanto, esta não é a realidade do currículo do curso de Pedagogia, pois sua estrutura contribui para a desvinculação teoria-prática, propondo disciplinas práticas, os estágios, apenas nos dois últimos anos do curso. As atividades práticas deveriam estar presentes desde o início, mesmo que fossem somente contatos com o cotidiano escolar e não circunscritas apenas aos estágios supervisionados, específicos e previstos por habilitação.

Autores como Pimenta (1995), Piconez (2001), Moraes (1982), entre outros, têm chamado a atenção para situações precárias dos estágios, mesmo dentro de um currículo em que se estabelece a docência como base da formação. Concordamos com Alves (1993) quando afirma que é preciso que a teoria seja permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, assim como este “ser olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática” (1993, p. 77). Corroboramos, sobretudo, com a afirmação do autor, quando aponta que aprender, no entanto, o real, demanda mais do que o olhar de algumas teorias, como da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige-se, sim, “a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo métodos e categorias” (1993, p. 77).

Há que se registrar que a definição de Estágio Curricular, como proposta pelo Parecer 21/2001 do CNE, vem possibilitando, em nosso entender, a dicotomia entre a teoria e a prática e as formas como os currículos de Formação de Professores continuam a ser propostos, ao caracterizar o Estágio como:

Tempo de aprendizagem em que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem, que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (p. 2, grifo nosso).

Contudo, o formato e a oferta dos estágios têm-se mostrado inapropriados ao processo de formação de professores, ao contribuírem, pelas formas costumeiramente adotadas, para a dissociação entre o ensino acadêmico e a realidade profissional.

Piconez (2001), analisando a necessária aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão como elementos imprescindíveis para a prática de ensino e o estágio supervisionado, alerta que “as orientações de estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola” (2001, p. 17).

Essa é uma das razões para que “o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tenha favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor” (2001, p. 17). Daí propor a relação prática-teoria-prática refletida para se alcançar a dimensão essencial da problemática da formação do professor.

Os estágios/práticas em um dado curso profissionalizante deveriam constituir-se em espaços/tempos importantes de formação, oportunistas de sínteses pessoais sobre conteúdos, teorias e experiências pessoais, por parte dos envolvidos. Desse modo, teríamos a oportunidade de fomento de estratégias efetivas para a ação reflexiva, essencial à reconstrução e à redefinição das teorias que sustentam o trabalho do professor (formador e em formação).

A consideração da complexidade da função do professor para lidar com as situações reais de ensino e aprendizagem exige, nos dias de hoje, cada vez mais cuidado das escolas formadoras com suas propostas curriculares e também com as articulações com a realidade social por meio da qual os alunos podem aprender e na qual provavelmente atuarão depois de formados. As dificuldades são de várias ordens, como o despreparo do aluno para realizar as atividades de estágio, as advindas da não integração do curso formador com os campos de estágio, as de acompanhamento dos estagiários, entre outras.

Acreditamos também que qualquer estágio supervisionado não possa ser responsabilidade de apenas uma disciplina/campo de saber como, por exemplo, da Didática, e para tal há que se buscar estratégias quanto às condições de oferta das demais disciplinas que compõem o currículo de cursos profissionalizantes, no nosso caso, o curso de Pedagogia. A adoção

de uma política de valorização de estágios nos currículos propostos pode possibilitar que os mesmos transformem-se em oportunidade rica de aprendizagem e aproximação da realidade para os alunos, não continuando como mera exigência burocrática de cumprimento de normas e carga horária. Só assim a teia da relação teoria-prática pode ser construída.

Pensamos que a proposição do estágio em um dado curso de formação profissional deva ser formulada em um projeto integrador das demais disciplinas desse curso, tendo como referência a análise dos problemas encontrados no cotidiano escolar. Porém, para tal, é necessário discutir o perfil de profissional que cada um dos formadores prevê formar e direcionar a oferta do curso como um todo. O estágio não pode, assim, ser desvinculado do corpo teórico propiciado no currículo. Deve permitir, ainda, ao aluno, por sua ação participativa, propor e realizar com qualidade um trabalho de intervenção junto à realidade.

O conjunto de práticas orientadas para o estabelecimento de saberes não dicotômicos em termos de teoria e prática, por parte de cada aluno, é de responsabilidade do corpo docente que conduz o curso. Nessa perspectiva, é que concordamos com Piconez (2001), quando indica que o espaço e tempo de estágio deveriam pressupor a produção de conhecimentos, por parte dos formandos, portanto, não reduzidos à transferência e aplicação de conteúdos adquiridos.

Para que o aluno construa e reconstrua seus conhecimentos, também, a partir de suas práticas, o estágio poderia/deveria ser vivenciado ao longo do curso e com tempo suficiente para que tal ocorra. Fermo (2001, p. 5), nesse sentido, propõe o estágio por projetos, os quais poderiam ser desenvolvidos, por exemplo, desde o primeiro ano, reservando, ao final do curso, espaço/tempo para a docência compartilhada (formando professor da escola). O estágio não deveria, portanto, segundo Fermo (2001), ficar somente sob a responsabilidade do professor da escola de formação, mas possibilitar estreitamento de relações e responsabilidades compartilhadas entre diferentes profissionais. Nesse sentido, o projeto de estágio constituir-se-ia como coletivo, planejado, desenvolvido e podendo ser avaliado em conjunto, pelos profissionais de formação inicial e os do campo implicados no e pelo projeto.

Para Piconez (2001, p. 27), a reflexão sobre a prática vivida e a concebida teoricamente são oportunidades para que os formandos assumam postura crítica face à realidade, o que lhes permite, por sua vez, perceber os

problemas que permeiam as suas atividades e a fragilidade de seus saberes sobre a prática. Em uma relação dialógica, a troca de opiniões e experiências entre alunos e supervisores auxilia a construção de novos conhecimentos, mas se o Estágio denota a quem os realiza a desintegração efetiva dos contextos de formação: escola e universidade (PACHECO, 1995, p. 195), quais alternativas vêm sendo apontadas para que tal não ocorra?

Almeida e Caires (2000, p. 220), ao traçarem um panorama sobre a organização dos estágios no Ensino Superior, seus objetivos, competências a desenvolver e formas de supervisão e avaliação, concluem sobre a necessidade de maior articulação entre a experiência de trabalho e a formação teórica, indicando o quanto não tem sido disponibilizada a atenção necessária a este espaço na formação do aluno.

Para Gisi (2000), as mudanças impostas pela sociedade estão causando impacto nos processos de formação de professores e exigindo mudança dos paradigmas que norteiam a concepção de formação nas universidades. Neste contexto, indica como uma tendência atual, desde o início do curso, oportunizar aos alunos, situações de aprendizagem em contexto real de trabalho, identificando um panorama diferenciado para a organização dos estágios.

Santos (2002) relata que os estudos encontrados sobre o estágio curricular na Formação de Professores, realizados em alunos dos Cursos de Magistério, Licenciatura e/ou Pedagogia, enfatizam a insatisfação com as modalidades pelas quais os estágios curriculares vêm sendo efetivados. Assinala, no entanto, como produtivo, quando o estágio permite o envolvimento de professores de diferentes disciplinas do curso com o estágio, inclusive assumindo, também, a Orientação e o Planejamento de Estágio.

O aluno, ao terminar seu curso de graduação, não pode ter somente adquirido conhecimentos teóricos sobre o ensino, para entregar-se ao trabalho pedagógico na tentativa de que este traduzirá o seu “fazer” profissional. Considerando que a prática de ensino representa uma oportunidade privilegiada para se aprender a ensinar e que o professor aperfeiçoa sua prática profissional ao exercê-la, sendo assim parte da formação construída pela ação, tanto o formando quanto o professor podem aprender a partir da prática, na medida em que esta constitui um ponto de partida e suporte de sua reflexão.

## **A importância dos envolvidos na prática do Estágio Supervisionado**

As intervenções dos supervisores de estágio e as decorrentes da prática de estágio devem causar algum impacto sobre a (re)construção do conhecimento prático-profissional dos alunos, levando-os, inclusive, a valorizar a força transformadora do ensino. Para isso, o trabalho de supervisão de estágio deve ser entendido, por seus responsáveis, como uma forma de ensino, que parte dos saberes dos alunos, e busque o encontro de seus interesses e necessidades de formação. Não é qualquer intervenção que é capaz de gerar um processo reflexivo, mas cabe especialmente ao supervisor implementar estratégias que possibilitem o confronto crítico entre os diversos saberes e levar cada aluno a tomar consciência das relações que estabelece com cada um deles (CHARLOT, 2000), de modo a que continuamente possa (re)construir seu conhecimento prático profissional.

A prática de formação reflexiva necessita que os supervisores percebam os questionamentos surgidos na interação com os alunos. Para isso é necessária uma reflexão sobre a sua própria ação e a criação de contextos que desencadeiem um processo de mudança. O trabalho pretendeu demonstrar os desafios encontrados na condução dos estágios supervisionados, principalmente quando envolve a desvinculação com as disciplinas curriculares, sem a valorização do profissional reflexivo e dos saberes da experiência.

Concordamos com Piconez (2001) quanto a que os espaços/tempos de estágios deveriam pressupor por parte dos envolvidos, especialmente supervisores e alunos, a produção de conhecimentos. Na medida em que os formandos sejam orientados a adotar uma postura crítica e a estabelecer relações dialógicas entre os saberes acadêmicos e os de suas práticas podem perceber que sua prática profissional não está circunscrita apenas à academia, mas inclui a dos fazeres profissionais. Eis uma situação ideal, de práxis, que pode dar sentido aos estágios curriculares de Pedagogia e um desafio a ser enfrentado, que, conforme Piconez (2001, p. 32), “levem a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado a superar formas alienadas de desenvolvimento, para dimensões mais produtivas”.

### **Procedimentos metodológicos**

A investigação foi realizada em uma instituição pública de Ensino Superior localizada no estado do Paraná, junto ao Curso de Pedagogia.

A busca de informações foi realizada no campo de exercício profissional de uma das pesquisadoras deste estudo, responsável pela oferta da disciplina Estágio Supervisionado das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (3EST647) e contou com 18 dos 84 alunos-formandos. Estes, por sua vez, a partir do contato com a realidade e após observarem, descreverem e registrarem a realidade das escolas nas quais estavam desenvolvendo o Estágio, deveriam propor as temáticas a serem desenvolvidas em “Oficinas Pedagógicas”. Cabe salientar que essas “Oficinas Pedagógicas” foram destinadas à Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, aos profissionais que atuam nos espaços nos quais são cumpridos os estágios dos alunos-formandos.

Tais Oficinas tinham o total de 08h subdivididas em: 04 horas para as atividades específicas por temática da Oficina e 04 para a palestra de abertura coletiva do Evento, sendo assim uma oportunidade para que o aluno desenvolvesse o seu trabalho de intervenção.

Foi um total de 43 “Oficinas Pedagógicas”, sendo 22 oferecidas no período matutino e 21 no período vespertino, as quais foram conduzidas pelos alunos-formandos.

Na análise, identificamos os alunos-formandos como G1 (A1 a A18), os professores da Rede Municipal de Ensino, total de 40, como G2 (P1 a P40), e os docentes do curso, dois professores, docentes do Departamento de Educação, identificados como Prof.1 e Prof.2, constituindo o G3 de Participantes.

## **Oficinas Pedagógicas como Espaços/Tempo de Prática**

Normativamente, o que orienta a proposição de oferta das Oficinas Pedagógicas, sob gestão dos formandos, são as Diretrizes formuladas consensualmente entre a Coordenação de Estágio e o Colegiado do Curso de Pedagogia e apresentadas no Manual do Estagiário.

Tal Manual prevê que o estágio deve articular os conhecimentos adquiridos durante o curso de Pedagogia com a realidade profissional; proporcionar condições para a iniciação orientada à atuação profissional, tendo em vista os objetivos das áreas do Curso de Pedagogia; oportunizar a assimilação da experiência, o planejamento e desenvolvimento de atividades de natureza pedagógica, de maneira sistematizada; e propiciar a experiência inicial profissional nas várias áreas da Pedagogia, que poderá ser aprimorada ao longo do exercício profissional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (apud Campos, 2002, p. 08), não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho, é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação. A competência pedagógica, por exemplo, para ensinar define-se, portanto, pela capacidade de mobilizar apropriadamente conhecimentos em situações profissionais.

Considerando essa proposição, podemos levantar como hipótese que nem sempre dispomos de uma teoria satisfatória que conduza à ação, e, no caso da oferta e desenvolvimento do Estágio das Matérias Pedagógicas (3EST647), as oportunidades de transformar esse conhecimento em ação são reduzidas ao espaço/tempo das Oficinas Pedagógicas. As temáticas selecionadas e desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas são:

**Quadro 1 - Temas das Oficinas Pedagógicas sob responsabilidade de Supervisão da Pesquisadora**

TEMAS	Período de oferta
Educador Infantil também se forma na Escola	Matutino
Concepções e Práticas Avaliativas I	Matutino
Os Desafios da Leitura no Ensino Fundamental	Matutino
Hiperatividade em crianças do Ensino Fundamental	Matutino
Como Utilizar Recursos Audiovisuais em Sala de Aula	Matutino
Jogos na Educação Infantil: O Brincar e o Aprender	Matutino
As Dimensões da Formação do Educador Infantil	Matutino
Concepções e Práticas Avaliativas II	Matutino
Formação de Professores: Refletindo sobre a Docência	Vespertino
A Prática do Educador de Jovens e Adultos: uma abordagem metodológica	Vespertino
História em Quadrinhos: um recurso alternativo para incentivar a leitura	Vespertino
A Natureza do Trabalho Metodológico na EJA e o Trabalho do Educador Paulo Freire	Vespertino
Refletindo sobre o Processo de Formação de Leitores	Vespertino

Como última competência a ser desenvolvida no estágio, Pimenta (2001, p. 76) elenca a de propor alternativas de intervenção. Pelo que acompanhamos, a organização e oferta das disciplinas 3EST647 e 3EDU108<sup>1</sup> indicam a orientação no sentido da articulação entre a teoria e a prática,

<sup>1</sup> 3EST647 - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; e 3EDU108 - Metodologia das Matérias Pedagógicas.

justificando como Habilitação obrigatória para o Curso, na medida em que prevê a formação de professores para o magistério.

Conforme o Programa de disciplina 3EST647 e os dizeres de Prof. 1: *neste trabalho integrado com a 3EDU108 e 3EST647, [os alunos] estão sendo capazes de elaborar projetos de intervenção e de realmente atuarem no cotidiano escolar. Estão sendo capazes de perceber as novas perspectivas e desafios em relação à formação de professores.*

É nesse sentido que, como podemos ler, “os formadores de professores, em geral, respondem indiretamente à questão da gênese das competências através de mecanismos de formação que estabelecem mais do que através de uma verdadeira teoria da construção das competências” (PAQUAY et al, 2001, p. 212). Essa articulação, tomada como núcleo no processo de formação de futuros professores, é ainda implícita em uma concepção dialética, por parte de quem a propõe e desenvolve.

Entretanto, como nos lembram Paquay et al (2001), se é verdade que as competências são construídas à mercê da experiência antecipada e de uma reflexão sobre a experiência, é preciso, evidentemente, incorporar ao curso de formação mecanismos, experiência e reflexão. Constatamos essa compreensão nos dizeres da Prof.1 do G3, ao apontar que o estágio não deve ser de responsabilidade somente da Didática:

Quando tínhamos escolas de magistério a nível médio e o aluno estava no campo de estágio, atuando em situações reais, havia uma conexão do estágio com os conteúdos teóricos, onde ocorria um retorno de imediato. Acreditamos que, com a falta desse espaço de aprendizagem, é necessário que o aluno desenvolva um trabalho que tenha vários enfoques, não somente o didático, para que ocorra a intervenção e nesse contexto teoria e prática possam se interagir e orientem novas ações.

Nessa perspectiva, Abbud e Oliveira (1998) defendem a necessidade e a importância de que a supervisão desse estágio seja realizada pelos professores do curso responsáveis pela oferta das disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Metodologia do Ensino e Didática. Segundo as autoras, tal condução de supervisão constituir-se-ia em oportunidade para o estabelecimento de relações entre

a teoria e a prática em cada área desses conhecimentos e, nesse sentido, possibilitaria um encaminhamento teórico-metodológico mais específico quanto a cada conteúdo de formação de professores.

Cabe aos nossos professores de História da Educação, de Filosofia, e outros [aliar] as dimensões de teoria e prática.[...] Quando se secciona ao professor de Didática discutir a metodologia e ao de História da Educação, Filosofia e outras, as questões específicas do conhecimento, na sua área, **uns dizem o que devem fazer e outros como deve ser feito** (p. 39; grifo nosso).

Há que se registrar, ainda, como a alternativa de intervenção - “Oficinas Pedagógicas” - é percebida pelo seu público-alvo. Quando verificado o índice de inscrição por Oficina, registrou-se a seguinte procura durante o ano em que o estudo foi realizado: 633 inscritos nas 43 Oficinas. De modo geral, a busca pelas mesmas demonstra, a nosso ver, o interesse daqueles inseridos nos campos de atuação profissional por atualização teórica.

Dentre as questões propostas a esse público-alvo, temos a seguinte: *Nesta Oficina Pedagógica houve a oportunidade de entrar em contato com futuros professores em processo e formação. Como avalia esta oportunidade? Justifique. Cite os 3 aspectos mais positivos e os 3 aspectos mais negativos vivenciados nesta Oficina.* Tal questão possibilitou aos Professores do município avaliarem as experiências vivenciadas nas Oficinas Pedagógicas.

Face aos conteúdos das respostas apresentadas, categorizamos os diferentes sentidos dos dizeres quanto às Funções atribuídas às Oficinas e à avaliação das mesmas. Para tanto, foram arrolados todos os dizeres dos participantes.

Um total de 54 depoimentos foi identificado nos dizeres dos professores da Rede Municipal (G2) relativos às funções das Oficinas. Em termos das funções atribuídas pelos participantes às Oficinas Pedagógicas, os participantes (n=40) assinalaram que a oferta das mesmas propiciou *troca de experiências e saberes* (24), *atualização de conhecimentos* (09), outros as consideraram como *oportunidade válida* (6) e outros a qualificaram como *boa* (5).

Quando analisados os dizeres dos professores do Curso (Prof.1 e Prof.2) - G2, verifica-se que os mesmos percebem a oferta das Oficinas Pedagógicas como uma *possibilidade de aliar, de unir teoria e prática* (Prof. 1). Para o Prof.2 (Coordenador do Colegiado do Curso de Pedagogia), essa oferta é

uma forma de *suprir [...] carências do campo de estágio e de possibilitar contato maior com alguns temas subjacentes à formação de professores*. Constatamos, ainda, pelos dizeres de Prof.1 e Prof.2, as funções que assinalam, relativas à formação dos graduandos, quanto à condição de os alunos conduzirem as Oficinas Pedagógicas:

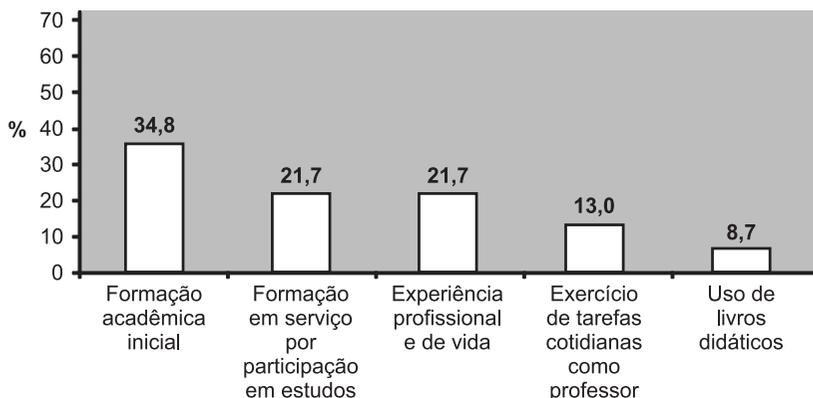
As “Oficinas Pedagógicas” estão nesta perspectiva de intervenção. O aluno tem, então, a possibilidade de, num primeiro momento... Ele foi à escola, detectou o problema, elabora assim o projeto. Ele desenvolve essa Oficina, então precisa da realidade pedagógica de planejar, de desenvolver o ensino, de avaliar, então, pode exercer sua prática pedagógica através das Oficinas, uma possibilidade de aliar, de unir teoria e prática (Prof. 1).

Contato maior com alguns temas subjacentes à formação de professores. Este compreende de um modo mais abrangente os elementos da filosofia, da história, da psicologia, da didática e assim por diante (Prof. 2).

Sendo esses os contextos criados pelo discurso oficial (Manual dos alunos e do Estágio, Ementas de 3EDU108 e 3EST647) e pelos dizeres do público-alvo, professores da Rede Municipal de Ensino, e pelos professores entrevistados (G2), quanto ao sentido da oferta das “Oficinas Pedagógicas”, uma questão cabe: Estariam tais Oficinas reforçando a desvinculação entre a teoria e a prática para os alunos e professores inscritos nessas Oficinas?

Ao analisarmos as informações coletadas junto aos Professores da Rede Municipal, participantes das Oficinas Pedagógicas (G2), quanto a que identificassem e classificassem os saberes, segundo uma escala de categorias propostas a partir de Tardif (2002, p. 63), e que enumerassem de 1 a 5, por grau de importância, os conhecimentos que em sua opinião consideravam como mais importantes para o bom desempenho profissional, registramos que a formação acadêmica inicial aparece como o fator mais importante, conforme Figura 1.

**Figura 1 - Desempenho Profissional: Fator Prioritário**



Poucos foram os professores participantes de G2, apenas (13%), que consideraram importante o saber proveniente do exercício de tarefas cotidianas como professor. De modo geral, não percebem sua experiência como fonte de aprendizagem, isto é, não valorizam os saberes da sua experiência, construídos nos seus fazeres. Entretanto, concordamos com Tardif (2002, p. 234) quanto a que os professores devem “admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos, oriundos dessa mesma prática”.

As Figuras 1 e 2 apresentam, respectivamente, os fatores indicados como mais importantes e menos importantes para o bom desempenho profissional de professores, conforme foram indicados pelos professores da Rede Municipal de Ensino, participantes das Oficinas Pedagógicas.

**Figura 2 - Desempenho Profissional: Fator menos importante**



É nesse sentido que os dizeres de Prof.2 são acolhidos: muitos de nossos alunos esperam muito da Academia, que a Universidade ofereça situações imediatas. Imaginar que a Universidade vai dar todo um complexo de conhecimentos, que os formem numa perspectiva idealista é irreal, isto não acontece.

Dentre os questionamentos feitos aos professores da Rede Municipal (G3) temos: No processo de Formação de Professores o que é fundamental?. Dentre as respostas apresentadas, verificamos que a maioria (32/40) indicou como fator fundamental que o professor deve reconhecer-se como competente para dirigir sua própria formação.

No entanto, a experiência não é vista como prioritária. Entendemos que, para que essa formação seja eficaz, devem-se proporcionar mudanças nas práticas cotidianas do professor e que, apesar de se conscientizarem da importância da formação continuada, no dia-a-dia observa-se um certo imobilismo em sua busca.

Torna-se fundamental que o professor conscientize-se de que é o agente da sua própria formação, pois, a partir disso, pode buscar alternativas, alcançar objetivos e metas por ele propostos, e, desse modo, modificar e construir sua própria história como profissional.

Na análise dos dizeres de G2, procuramos identificar os modelos de identidade profissional presentes nesses participantes, para melhor compreendê-los na busca pelas Oficinas Pedagógicas. Tais informações foram coletadas a partir de afirmações caracterizadoras de cada um dos modelos de identidade profissional, como propostos por Tardif (2002) e apresentadas na questão: Para ser professor é importante: selecione apenas o aspecto mais importante. Cada um desses participantes selecionou a que correspondia ao aspecto mais importante para ser professor.

Tais alternativas originaram-se de nossa interpretação quanto ao proposto por Tardif (2002), especialmente no que o autor tece às páginas 301 a 303 e possibilitou que constituíssemos as Categorias de Modelos de Identidade Profissional. Segundo o autor,

O tecnólogo do ensino se define por possuir competências de **perito no ensino** e sua atividade é baseada num repertório de conhecimentos formalizados, oriundos da pesquisa científica [e] **busca o desempenho e a eficácia para o alcance dos objetivos escolares**. O prático reflexivo é mais relacionado à imagem de

professor experiente do que a do perito, sua ação não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz dos problemas, [...] se serve muito mais de sua intuição, é caracterizado por sua capacidade de adaptar-se a situações novas e de conceber soluções originais. (p. 302, grifos nossos).

O modelo de identidade profissional, denominado pelo autor de ator social, inclui o professor que desempenha papel de agente de mudanças, o qual é caracterizado por Tardif (2002) como intelectual engajado. Diferencia-se dos demais, segundo esse autor, por ser portador de valores emancipadores em relação às estruturas de poder (p. 303).

Os resultados obtidos a partir das respostas são:

**Tabela 2 - Identidade Profissional como Professores (n=40)**

<b>Modelos de Identidade Profissional</b>	<b>% de Respostas</b>
Tecnólogo do Ensino	0
Prático Reflexivo	45
Ator Social	55

Como pode ser verificado, nenhum dos 40 participantes escolheu as alternativas: possuir competências de perito em Planejamento de Ensino e sua atividade basear-se em conhecimentos oriundos da pesquisa científica, buscando o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos educacionais, isto é, as que configuram o modelo de tecnólogo do ensino, como descrito por Tardif (2002).

A alternativa que melhor descreve o perfil de competências para o exercício profissional, para 18 dos 40 participantes, foi a de possuir sólido repertório de conhecimentos, sendo capaz de lidar com situações indeterminadas, flutuantes, criando ideias e soluções novas.

Mais da metade desses participantes (n=22) assinalou que o importante para o professor é desempenhar papel de agente de mudanças e possuir valores emancipadores em relação ao espaço social e escolar, afirmações estas que compõem o perfil de identidade do prático reflexivo e do ator social, respectivamente, segundo Tardif (2002).

Entretanto, há que se lembrar que, para o professor desempenhar o papel de agente de mudanças, de ator social (TARDIF, 2002, p. 303), ocorrem resistências, oriundas de diversas fontes externas e internas ao seu

cotidiano escolar, como as enfrentadas por posicionamentos ideológicos, falta de condições para colocar ideias em prática, sentimentos de defesa e insegurança em relação ao novo. Tais resistências acabam por gerar, no que concordamos com Tardif (2002), um imobilismo do professor no seu dia-a-dia.

Contudo, apesar de nos depararmos com a necessidade de mudanças relativas às condições e contextos propiciados pelas instituições de ensino, as histórias para a passividade de alguns não possibilitam qualquer mudança. É nesse sentido que Cró (1998, p. 105) adverte que a mudança deve ser de intenção: “Esta mudança resultaria quer de uma reflexão sobre a acção, quer de uma reflexão técnica, quer de uma reflexão prática ou da apropriação de teorias científicas. Poderia constituir ocasião de elaboração de novos esquemas de acção”.

Por sua vez, o professor, enquanto prático reflexivo, destaca-se por sua postura, por seu comprometimento profissional. Para este, a questão essencial não está na técnica que aplica em sala de aula, mas em sua competência profissional, de realizar leituras críticas da realidade, dada a sua fundamentação epistemológica e lugar que ocupa no mundo.

Há que se investir, então, nas escolas de formação profissional que pensem, as quais procurem modificar suas concepções e práticas, para que cumpram sua missão, respondendo e questionando os desafios de novos tempos. Para tanto, há que se criar oportunidades que possibilitem o apontado por Tavares (2000):

aprender a desaprender muitas rotinas cognitivas e a rever muitas atitudes e comportamentos para aprender e empreender de uma maneira distinta. O que implique que alunos e professores têm necessidade de limpar os seus “discos duros” de muitos conhecimentos e rotinas inúteis que apenas ocupam memória para ficarem mais livres e disponíveis a fim de processarem mais fácil e eficazmente os novos conhecimentos e construir uma visão diferente da realidade (apud Brzezinski, 2002, p. 29).

É nesse sentido que vemos como é importante repensar os papéis, valores e funções dos nossos Cursos de Formação de Professores e dos Estágios Supervisionados. Por exemplo, quando os professores do curso (G3:

Prof. 1 e Prof. 2) foram solicitados a arrolar quais as contribuições do Estágio das Matérias Pedagógicas para a construção da identidade profissional dos formandos, verificamos diferentes dizeres:

**o aluno vai para o campo, percebe as suas necessidades, mas também as suas possibilidades, e dá um retorno, está construindo um saber pedagógico calçado na realidade. Nem sempre as Oficinas atendem às expectativas dos alunos e da Rede, é final de curso, as pessoas não têm mais um percurso curricular no sentido de que isto não deu certo e eu preciso de mais um tempo para discutir essas questões no curso, as dúvidas que ficaram deverão ser trabalhadas depois no percurso da atuação profissional** (Prof.1, grifos nossos).

**o estágio vai recuperar todo esse tempo de formação que os alunos tiveram ao longo do curso, vai reunir todos os saberes que os alunos foram construindo [...] o aluno condensa isto num projeto e na aplicação desse projeto.** Esse produto precisaria de um caminho especial dentro do curso (Prof. 2, grifos nossos).

Quanto à problemática relativa aos saberes da formação profissional X disciplinares X experienciais, os professores do G3 responderam à questão: *Cite os 3 aspectos mais positivos e os 3 aspectos mais negativos vivenciados nesta Oficina.* Tal questionamento tinha como objetivo verificar a visão dos professores acerca das relações entre os saberes produzidos na Universidade e os adquiridos no exercício profissional. Seguem suas posições:

É uma relação de complementação, de intersecção, de possibilidade de verificar na prática como se dão essas questões teóricas. [...] relação dialética prática-teoria-prática. Os nossos cursos de Formação de Professores têm a perspectiva de primeiro a teoria e depois a prática. Saberes produzidos no campo [...] são inadequadamente tratados [...] deveriam estar incorporados, refletidos, repensados no próprio Currículo de Pedagogia, desde o primeiro ano. (Prof.1)

Muitos dos nossos alunos esperam muito da academia, que a Universidade ofereça situações imediatas. É importante que façam uso da autonomia, do exercício da liberdade, no momento de pensar para se refletir sobre sua própria prática, ela pode criar espaços, criar instrumentos que, para depois que saírem, eles possam, através de metodologias próprias, de reflexões próprias, criar situações bastante concretas (Prof. 2).

Os espaços onde são construídas as identidades profissionais dos professores são marcados por sua prática pedagógica intencional e contextualizada (TARDIF, 2002). Apesar de Goldbach e Lopes (2002, p. 11) assinalarem que *a formação recebida pelos futuros educadores não atende aos pressupostos mínimos que possam assegurar-lhes um desempenho profissional satisfatório*, as condições criadas pela estratégia de condução de 3EST647 parecem buscar suplantar tais dificuldades. Esses autores apontam para a necessidade de aproximação universidade-escola, uma vez que a escola passa a contar com a experiência dos professores universitários e, por outro lado, a Universidade passa a ver sua produção enriquecida pelo convívio com os professores da Educação Básica, conhecedores em profundidade da realidade do ensino (GOLDBACH; LOPES, 2002).

De certa maneira, o contexto geral de oferta da disciplina 3EST647 e especialmente as atividades coordenadas para a proposição, desenvolvimento e oferta das “Oficinas Pedagógicas” parecem indicar, pelas estratégias que utilizam, a busca da articulação entre os saberes produzidos dentro e fora da Universidade.

Entretanto, os dados do presente trabalho apontam para a necessidade de ampliação dessa aproximação entre os saberes da universidade e os da escola. As Oficinas Pedagógicas não possibilitam em si uma troca de experiências significativa.

Nesse sentido, são os dizeres de um dos participantes de G2: *Nós, professores, deveríamos estar continuamente dentro da Universidade, ao lado dos formandos, bem como estes deveriam estar vivenciando a realidade da prática* (P34).

Apenas 04, dos 40 professores do G3, que participaram das Oficinas, não emitiram opinião (P16; P28; P36; P40) quanto aos aspectos positivos ou negativos que identificaram. Quanto aos aspectos positivos relacionados a partir dos sentidos dos dizeres dos demais participantes à questão *Cite*

os 3 aspectos mais positivos e os 3 aspectos mais negativos vivenciados nesta Oficina, apresentamos a Tabela 3.

**Tabela 3 - Oficinas Pedagógicas: aspectos positivos apontados pelos professores-participantes do G2 (n de dizeres=75)**

Dimensões	Categorias	%
Propiciadoras de	Troca de Experiências	26,6
	Atualização	26,6
	Reflexão sobre a Prática	8,0
Ocorrência do Evento	Sua Realização	5,9
	Condução sob Responsabilidade das Alunas	14,6
	Temas Interessantes	5,6
	Realização do Evento	4,0
	Material de Apoio	4,0
Outros		8,0

Quanto aos aspectos, registramos 34 dizeres, os quais sintetizamos por categoria na Tabela 4.

**Tabela 4 - Oficinas Pedagógicas: aspectos negativos apontados pelos professores-participantes do G2 (n de dizeres=61)**

Dimensões	Categorias	%
Condução das Atividades	Ausência de Exemplos Práticos	13,1
	Falta de Embasamento Teórico	5,5
	Muita Leitura	3,2
	Falta de Material	3,2
	Ausência de Dinâmicas	23,2
	Falta de Entrosamento entre os Participantes	3,2
Evento	Curta Duração	16,4
	Atraso	6,5
	Poucas Vagas	8,2
	Cansativo	6,5
	Sala Inadequada	3,2
Outros		14,7
Ausência de Aspectos Negativos		13,1

A ausência de dinâmicas (23,2%), devido ao fato de as exposições não contarem com atividades práticas; a curta duração (16,4%), carga horária limitada a 08 horas: a ausência de exemplos práticos (13,1%), o que de

algum modo reflete o fato de a maioria dos alunos-formandos (G1) não ter prática profissional, porque apenas 08 atuavam à época como professores; e o número reduzido de vagas por Oficina (8,2%), o que levou alguns participantes a terem que optar por outra temática, que não a de seu interesse primeiro, foram os principais aspectos negativos apresentados.

Acreditamos que algumas dessas indicações apontadas possam ser eliminadas futuramente, mediante um planejamento mais apropriado e por estratégias adequadas para a condução dessas oficinas sobre responsabilidade dos alunos.

Alguns dos outros dizeres (11/36) ficaram dispersos, e categorizadas em “outros”, porém assinalado para as condições de execução das Oficinas, como: evento não voltado para a Educação Infantil; o desenvolvimento dos temas ter se situado no senso comum; não ter sido possibilitada a oportunidade de realização a todos os professores do Município; assuntos repetidos; muita leitura; insegurança; português incorreto por parte das alunas; não cumprimento do horário de seu início; pouca discussão e pouco diálogo entre os participantes.

A estratégia de intervenção, supervisionada pelos docentes responsáveis pela oferta da disciplina 3EST647, como condição de prática para os alunos-formandos, isto é, as “Oficinas Pedagógicas”, assenta-se, como vimos, em uma decisão colegiada e é compreendida pelos Professores do Curso (Prof. 1 e Prof.2), como tendo as seguintes funções:

Quando o aluno detecta um problema [...] precisa fazer todo **um trabalho de construção** daquele conhecimento que **será posteriormente coletivizado**. [...] **pesquisa o tema**, procura dar **consistência teórica** [...] vai **desenvolver essa oficina com conhecimento de causa** (Prof.1, grifos nossos).

Essas pesquisas **têm contribuído na formação geral** das pessoas que se propõem a trabalhar com essas Oficinas, você tem um número muito grande de temas [...] que foram pesquisados nas diversas áreas e isso tem trazido algumas contribuições aos alunos [...] os aproximaram cada vez mais desse objeto de pesquisa, do levantamento do problema, do recorte metodológico, da pesquisa, [...] **formar nesta perspectiva do aluno pesquisador** (Prof. 2, grifos nossos)

A estratégia utilizada para a proposição de qualquer intervenção na leitura e reflexão crítica da realidade, como a possibilitada pelas “Oficinas Pedagógicas”, representa, a nosso ver, uma experiência para a qual não se possibilita uma reflexão posterior, apenas uma reflexão na ação, por concentrar-se no final do Curso, não permitindo momentos coletivos de análise e reflexão em sala de aula.

Apesar de a modalidade de oferta dessas Oficinas ter sido mais teórica do que prática, mesmo assim, os professores da Rede Municipal de Ensino (G2) valorizaram-nas quanto a oportunizarem condições de troca de experiências (45% dos dizeres dos participantes de G2).

Precisamos, então, relatar como essa experiência foi percebida pelos alunos-formandos (G1). Quanto às contribuições decorrentes da forma de encaminhamento de Estágio, que culminou com a oferta das Oficinas Pedagógicas, as mesmas foram percebidas como importantes para a formação profissional, por 12 dos 18 participantes, expresso, por exemplo, nos dizeres:

O Estágio das Matérias Pedagógicas tem contribuído para a construção teórica dos saberes já construídos ao longo do curso (A3).

O Estágio contribui muito na minha formação como pedagoga, professora e pesquisadora (A18).

Consideramos que o arcabouço teórico atualizado dos *saberes da formação profissional*, como assinalado por Tardif (2002, p. 63), constituiu-se em condição necessária à formação entendida como um continuum. O contato com o público-alvo das Oficinas Pedagógicas permitiu que os alunos identificassem, seja pela busca de inscrição para as mesmas, seja pelo interesse dos participantes ao longo da execução dessa atividade, que a formação não termina com a obtenção da certificação para atuarem profissionalmente e desempenharem suas funções como professores. Possibilitou-lhes, ainda, que compreendessem a importância atribuída à criação de espaços/tempos para a troca de experiências e saberes, por parte daqueles que já atuam no campo escolar.

Esses alunos, por terem vivenciado as experiências para proposição de intervenção e execução da mesma, poderão vir a se constituírem em agentes que lutem, futuramente, por esses espaços/tempos em suas escolas.

Finalmente, acreditamos que os *saberes de formação profissional*, como os propiciados pela Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas, na IES investigada, poderão vir a desenvolver outras estratégias, de modo a evitar a configuração de suas identidades profissionais como *tecnólogos do ensino e prático reflexivo* (TARDIF, 2002). O estágio como desenvolvido em 3EST647 não possibilita o exercício da reflexão, de forma contínua, por meio das experiências vivenciadas no decurso da própria ação. Se houvesse essa oportunidade, o aluno poderia melhorar sua formação profissional.

## Conclusão

O presente trabalho nos conduziu, em primeiro lugar, a repensar nossas práticas pedagógicas como professores formadores. A organização da estrutura curricular, pela distribuição das disciplinas teóricas e práticas, contribui para a desvinculação teoria-prática, uma vez que, em muitos casos, oferece disciplinas práticas apenas nos dois últimos anos de sua oferta, fato este, como relatamos, denunciado por docentes e graduandos. Em nossa opinião, as atividades práticas deveriam estar presentes desde o início, mesmo que possibilitassem apenas contatos com o cotidiano escolar e experiências educacionais, não precisando caracterizarem-se como estágios, porém sob supervisão. Se o estágio não fosse relegado ao final do percurso, e tendo como princípio a prática com base no desenvolvimento de uma temática, mesmo sob a ótica teórica, as Oficinas Pedagógicas poderiam propiciar momento de reflexão sobre o corpo teórico, possibilitando, ainda, o confronto entre os saberes disciplinares e os do fazer dos participantes.

O currículo não deve oferecer apenas a possibilidade de acesso a informações e teorias, mas de estratégias eficientes à construção de novos conhecimentos, incluindo-se nestas o confronto com situações práticas. Para tal, a dinâmica curricular deve permitir uma maior flexibilidade, a qual torne possíveis mudanças processuais, que promovam a autonomia dos alunos, tornando-os aptos a atuar numa realidade em constante mudança, autonomia esta que envolva inclusive a produção de seus próprios conhecimentos. Os conteúdos curriculares, nesta perspectiva, devem ser integrados, de maneira que levem à superação da fragmentação por disciplina, por meio, por exemplo, do uso de uma metodologia interdisciplinar.

Acreditamos que podemos formar profissionais da Educação, tendo a docência e a pesquisa, por princípios, como eixos de sua formação. Torna-se,

por conseguinte, urgente romper com formas alienadas na condução dos processos de estágio supervisionado buscando a reflexão epistemológica. Neste novo olhar sobre os estágios, cada vez mais competências desejáveis devem ser desenvolvidas, mesmo considerando os obstáculos a serem superados. Portanto, que a proposta curricular a ser construída coletivamente pelos docentes, dadas as discussões em curso, venha a desvincular-se de modelos tradicionais e assim contribuir para o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

## Referências

ALMEIDA, Leandro S.; CAIRES, Susana. Os Estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 2, p. 219-242, 2000.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In. ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERMO, Valentin. Ação transformadora na prática de estágio supervisionado. **Poiésis**. Revista Científica em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, v. 3, n. 5/6, p. 5-14, jan./ jun. 2001.

GISI, Maria Lourdes (Coord). Organização e planejamento de estágios. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 51-71, jul./dez.2000.

MORAES, Vera R. P. O estágio na formação do professor e o papel dos colégios de aplicação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 7(1): p. 61-69, jan-abr. 1982.

PACHECO, J. **Formação de Professores: teoria e práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais. Quais estratégias ? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PICONEZ, Stela C.B. (Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RYAN, G., TOOHEY, S. & HUGHES, C. **The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review**. Higher Education, 31, 1996.

SANTOS, Helena M. dos. O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. REUNIÃO ANUAL ANPED, 25. 2002, Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# Representações sociais de famílias sobre a atuação de homens professores com crianças de educação infantil

SOCIAL REPRESENTATIONS OF FAMILIES ABOUT THE ACTION OF MALE TEACHERS WITH CHILD EDUCATION CHILDREN

**Josiane Peres Gonçalves**

UFMS | [josiane.peres@ufms.br](mailto:josiane.peres@ufms.br)

**Adriana Horta de Faria**

UFMS | [adrianahortadefariafaria@yahoo.com.br](mailto:adrianahortadefariafaria@yahoo.com.br)

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é verificar quais são as representações sociais de familiares de crianças matriculadas em instituições de educação infantil no município de Naviraí/MS, em relação à presença de homens atuando como professores. Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com familiares das crianças, que foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas sob a perspectiva das representações sociais. Os resultados apontam para uma representação de que a mulher tem como nata a capacidade de educar crianças e que características pessoais, consideradas pelos entrevistados como femininas, são imprescindíveis para a execução da docência. Nossas discussões sugerem que os familiares relacionam a educação de crianças com a função materna e que causaria estranheza um homem atuando nesta etapa de ensino. Como conclusão, pode-se atribuir esta representação ao fato de os familiares estarem acostumados à grande presença feminina nas salas de educação infantil.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Famílias. Homens professores.

## ABSTRACT

This research aims to verify the social representations related to the male teachers professional performance in the childhood education. Families of childhood education kids aged between zero and five years old were interviewed by means of semistructured interviews. All the kids live in the small town of Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brazil. The interviews were recorded, transcribed and analyzed by

means of the social representations perspective. The results indicate a representation of woman as somebody who has the innate ability to educate children and that the teaching needs some essentials personal characteristics, considered by the respondents like female ones. Our discussions suggest that the families connect the children's education with maternal role. The male presence on this stage of education could cause an estrangement according to the analyses of families positioning. This representation can be assigned to the fact that the families are accustomed to the large female presence on the childhood education.

**Keywords:** Social representations. Family. Male teachers.

## Introdução

O presente trabalho é parte do projeto de pesquisa intitulado “Representações sociais da comunidade escolar de Naviraí - MS sobre a atuação de homens professores com crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, que foi desenvolvido por acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí, sob a orientação e coordenação da professora Doutora Josiane Peres Gonçalves.

Este viés da pesquisa buscou investigar as representações sociais dos familiares de crianças com idades entre 0 e 5 anos matriculadas em instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Naviraí/MS com relação à presença de homens atuando como professores dessa etapa de educação em um ambiente de predominância feminina.

A pesquisa justifica-se relevante pela escassez de investigações em representações sociais que abordam as relações de gênero na educação infantil, a influência das representações sociais dos adultos nas representações sociais das crianças, a possibilidade de estabelecer novos debates em gênero na educação e o enfoque na valorização docente. Foram examinadas quais as representações das famílias quanto ao trabalho de homens professores, também como as famílias reagiriam se tivessem que escolher entre um homem ou uma mulher para atuar com suas crianças, e quais os pontos positivos e negativos poderiam ser destacados na presença de homens atuando com essa faixa de ensino.

## Novas configurações familiares

Na sociedade burguesa a constituição familiar era relacionada aos laços sanguíneos e à habitação em comum, seus membros se limitavam ao pai, mãe e filhos, sendo que o pai era o provedor do sustento, tinha contato com a vida social e o mercado de trabalho, já a mãe tinha como obrigações os cuidados domésticos e com os filhos. Desta forma, a esposa e os filhos deviam obediência irrestrita ao seu provedor. Esse modelo de formação familiar era conhecido como patriarcal e o casamento era ligado aos negócios e tido como união eterna (PACHECO, 2005).

Segundo Oliveira (2009), diversas mudanças ocorreram na sociedade e esse padrão ganhou outros contornos, os casamentos passaram a ser realizados não mais como um negócio, mas sim por interesses individuais, ou seja, do casal. A relação entre pais e filhos se tornou mais íntima, trazendo uma educação mais liberal e a figura paterna passou a não ser mais vista apenas como o provedor do sustento, fazendo com que fosse cobrada do pai mais participação na educação dos filhos e nos assuntos domésticos em geral.

Pacheco (2005) sustenta que diversas necessidades levaram a mulher a se inserir no mercado de trabalho, o que fez com que se tornasse peça importante no provimento financeiro da família, não sendo raros os casos em que é a única provedora. Tal fato, por sua vez, vem promovendo o afastamento precoce dos filhos do convívio familiar e assim fazendo com que a família divida o compromisso de educar com a escola. Com tudo isso a figura do pai passou a ser ou mais presente na educação dos filhos ou em alguns casos a formação familiar não conta mais com essa figura, pois existem muitos casos de mães solteiras, viúvas ou separadas que comandam a família, o que não é diferente com os pais que muitas vezes também estão à frente de suas famílias sem a ajuda de uma companheira.

No âmbito judiciário, no Brasil, a partir da constituição de 1988 as novas constituições familiares passaram a ser amparadas. Passa a ser constitucionalmente aceita a *pluralidade das entidades familiares*, deixando de ver apenas o matrimônio como única forma de início familiar, alargando o conceito de família e permitindo o reconhecimento de entidades familiares não casamenteiras, embora com a mesma proteção jurídica. É reconhecida também a *igualdade entre os filhos, mesmo sendo ou não do mesmo matrimônio*. “Terão os mesmos direitos e qualificações, sendo vedados quaisquer tipos de distinções ou discriminações” (Brasil, 1988, art. 227, §6º). A partir

dessa máxima, independe se em esfera patrimonial ou pessoal, os filhos gozarão dos mesmos direitos e deveres.

Desta forma é admissível afirmar que existem vários tipos de formação familiar coexistindo em nossa sociedade, tendo cada uma delas suas características e não mais seguindo padrões antigos. Nos dias atuais existem famílias de pais separados, chefiadas por mulheres, chefiadas por homens sem a companheira, a extensa, a homossexual, e ainda a nuclear, que seria a formação familiar do início dos tempos, formada de pai, mãe e filhos, mas não seguindo os padrões de antigamente.

### **Família com filhos pequenos**

A fase da família com crianças pequenas é um grande desafio, pois estes novos indivíduos que vêm para compor o grupo têm personalidades próprias, desejos e necessidades e, nesse sentido, Jack e Bradt (1995, p. 206) afirmam que, “após 25 anos de trabalho com famílias, temos certeza de que não existe nenhum estágio que provoque mudança mais profunda ou que signifique desafio maior para a família nuclear ou ampliada do que a adição de uma nova criança ao sistema familiar”.

Este membro recém-chegado à família gera novas responsabilidades por parte dos adultos que possuem a sua custódia, como ajustar e encorajar o desenvolvimento da criança, estabelecer uma vida satisfatória para todos os membros e reorganizar a unidade familiar. À medida que as crianças crescem, deve-se promover o espaço adequado, assumir um papel maduro adaptado à necessidade familiar e manter uma satisfação mútua no papel de parceiros, parentes e comunidade, outro fator de suma importância, e o de facilitar a transição da casa para a escola (JACK; BRADT, 1995).

É no cotidiano familiar que as crianças veem o mundo pela primeira vez, e por meio dessa convivência são gerados os conceitos e ideias acerca do mundo, assim a família pode ser considerada como a primeira instituição socializadora da criança. Silva (2005, p. 26) afirma:

A família é a primeira instituição na qual, geralmente, todo o ser humano participa, sendo o primeiro grupo de forte influência sobre as pessoas, sobre o seu comportamento, personalidade e escolhas futuras, tendo,

ainda, funções de acolhimento, cuidados, educação e preparação do indivíduo para a vida em grupo. É na relação com seus cuidadores que a criança inicia a sua constituição enquanto sujeito; a formação da sua identidade, as percepções de quem são os outros e quais são os papéis que ela desempenha, dentro da organização familiar.

A expansão da socialização das crianças ocorre principalmente na escola, e nesta etapa em que ela sai do aconchego do espaço familiar para estabelecer maiores relações na sociedade, a escola e a família têm a responsabilidade de educar, oferecendo parâmetros para que os alunos tenham pleno desenvolvimento.

## **Família e a educação infantil**

A necessidade da continuidade no processo de socialização da criança e a urgência de uma educação compartilhada são as premissas necessárias para que se discuta a importância de uma boa relação entre a escola e a família. A Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9.394, de 1996, em seu artigo 29 destaca o compartilhamento do desenvolvimento da criança entre a escola e a família, afirmando: Art. 29. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório, reafirma a educação infantil como forma complementar à ação da família: “[...] o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação das crianças, complementando a ação da família” (BRASIL, 2009, p. 5).

A Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, que conforme o texto da lei deve ser oferecida em duas etapas, sendo a primeira para crianças de 0 a 3 anos de idade (em creches ou instituições equivalentes) e a segunda para crianças entre 4 e 6 anos de idade (em pré-escolas).

Ocorreu, contudo, uma alteração na redação da lei em 2014<sup>1</sup>, passando a ser obrigatória a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade. Em decorrência dessa alteração, a educação básica se inicia na educação infantil atendendo obrigatoriamente às crianças de 4 a 5 anos de idade.

Nesse contexto a educação infantil ganha aspecto educativo e reconhece a criança como cidadão, buscando o crescimento integral da criança, em seus aspectos físico, motor, psicológico, cognitivo e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Um aspecto diferente na educação das crianças entre a família e a escola é a participação dos homens. Na família observa-se uma mudança na organização das tarefas com os homens participando cada vez mais de ocupações que anteriormente eram atribuídas somente às mulheres, como o cuidado com os filhos. Contudo, nas instituições de educação infantil a mulher é a principal responsável pela educação e ainda é rara a presença de homens atuando como professores.

## **Gênero e educação infantil**

Nota-se que, na educação infantil, a presença da mulher é majoritária, o que, de certa forma, também valida o que Louro (2012, p. 448) afirma: “[...] a mulher, ao atuar como professora, tem sua função relacionada ao cuidado e ao apoio maternal, o que contribuiu para a feminização do magistério”.

Ao se falar em feminização do magistério, faz-se necessário refletir inicialmente sobre o conceito de gênero. O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para contrapor a ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas (NOGUEIRA, FELIPE, TERUYA, 2008).

Quando se fala em gênero, é essencial analisar o conceito considerado por Scott (1998, p. 15):

---

<sup>1</sup> A Lei nº 12.796, em complemento à lei 9.394/1996, determina: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”.

Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos.

Diante desta perspectiva, o conceito de gênero pode ser utilizado para estabelecer o que é social, cultural e historicamente determinado, isto porque nenhum indivíduo existe sem relações sociais, desde que nasce. Na mesma vertente, Grossi (2013, p. 5) destaca:

Gênero serve, portanto, para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. No entanto, [...] nenhum indivíduo existe sem relações sociais, isto desde que se nasce. Portanto, sempre que estamos referindo-nos ao sexo, já estamos agindo de acordo com o gênero associado ao sexo daquele indivíduo com o qual estamos interagindo.

Ainda na mesma perspectiva, Gonçalves (2009, p. 26) afirma que “[...] o sexo se refere às diferenças biológicas de homens e mulheres, enquanto que gênero é um construto social relacionado à forma como historicamente os grupos sociais foram criando e efetivando os padrões de comportamentos para ambos os sexos”. Assim, pode-se afirmar que gênero é uma construção social e histórica que fundamenta a distinção e a relação entre o feminino e o masculino. A partir do conceito de gênero podemos perceber a organização concreta e simbólica da vida social e as conexões de poder nas relações entre os sexos.

A especificidade da educação infantil está no binômio educar/cuidar, e o cuidado e a educação de crianças têm sido habitualmente, em nossa cultura, imputados às mulheres (SAYÃO, 2005). Por essa razão, dentre outras possíveis, não causa espanto o fato de as mulheres comporem a maioria dos profissionais da educação nessa faixa de ensino. Um dos principais argumentos que se usa em favor da permanência das mulheres professoras é o instinto maternal, o que leva a interpretações de que o papel de educadora, devido a esse instinto, é nato.

Louro (2012) argumenta que o ingresso das mulheres como professoras no mercado de trabalho era considerado uma extensão da maternidade:

Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e “naturais educadoras”. Portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha “espiritual”. (LOURO, 2012, p. 450).

Sob esse aspecto, entendia-se que a mulher, por já cuidar dos filhos, encontrava-se preparada, pois o dom de cuidar era uma tarefa que ela já executava em seu lar. Por este prisma, Gonçalves (2009, p. 38) analisa:

Dessa forma, os alunos e as alunas deveriam ser vistos como filhos e filhas e a profissão docente não subverteria a função feminina, podendo, ao contrário, ampliá-la ou sublimá-la. O magistério deveria ser entendido pelas mulheres como uma atividade de amor, de entrega e de doação, e, para isso, era fundamental ter a vocação para ensinar.

Arce (2001) afirma em seus estudos que existe um mito em relação a este papel congênito de educadora atribuído às mulheres. A autora destaca:

Trabalhando com esta acepção de mito, constatee, mediante estudos, que a constituição histórica da imagem do profissional da educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como a rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. Cumpre, entretanto, destacar que este mito da mulher mãe e educadora nata exerce seu maior poder orientador no

período relativo aos anos iniciais da vida do indivíduo, não sendo atribuída à mulher a responsabilidade sobre a educação em geral. (ARCE, 2001, p. 4)

Assim, a concepção de que a mulher é a melhor educadora para crianças pequenas foi absorvida pela sociedade. Trata-se de representações sociais que contribuíram para o afastamento dos homens do magistério e para aumento da participação feminina no ambiente escolar.

## **Representações sociais, famílias e educação infantil**

A Teoria das Representações Sociais pode ser vista como uma abordagem sociológica da psicologia social. Segundo Moscovici (1973), o precursor da teoria, o objetivo das representações sociais é tornar familiar algo não-familiar, ou seja, naturalizar processos que não são naturais e sim construídos socialmente. O autor assim define as representações sociais:

[...] um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: primeiramente, estabelecer uma ordem que habilitará os indivíduos a orientarem-se em seu mundo material e social e dominarem-no; e, em segundo lugar, possibilitar a realização da comunicação entre os membros de uma comunidade pelo fornecimento de um código para o “intercâmbio” social e de um código para nomearem e classificarem, sem ambiguidades, os diversos aspectos de seu mundo e de sua história individual e em grupo. (MOSCOVICI, 1973, p. 17)

Desta forma, compreendem-se as representações sociais como um conjunto de conceitos e de explicações da vida cotidiana; trata-se de produção dos saberes sociais. O propósito da Teoria das Representações Sociais é esclarecer as concepções coletivas do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade.

De acordo com Moscovici, as representações sociais têm duas funções, sendo a primeira delas:

Elas ‘convencionalizam’ os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma

definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adaptam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (MOSCOVICI, 2004, p. 34).

As representações sociais têm como pilar um pensamento já preexistente e se forma em um sistema de crenças, valores e imagens, assim, assumem uma posição de vínculo entre o indivíduo e a sociedade mantendo a continuidade das ideias que prevalecem na coletividade. Desta forma, o sujeito, para ser aceito em seu grupo social, segue os preceitos previamente estabelecidos. A segunda função citada pelo autor é:

As Representações são ‘prescritivas’, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2004, p. 34).

Assim, o autor sugere que as representações sociais influenciam a conduta da sociedade, tornando natural o que é imposto pela sociedade, geralmente com uma função de conduzir a conduta dos indivíduos na sociedade. Inclui-se uma função justificadora com a manutenção ou reforço de comportamentos assumidos por grupos sociais ou indivíduos.

Com base nas teorias acima abordadas, buscou-se, com esse estudo, analisar as representações sociais das famílias de crianças pequenas quanto à participação de homens atuando em um ambiente de predominância feminina, compreendendo os familiares como parte fundamental da comunidade escolar e que suas representações influenciam a educação no

atendimento às crianças. Procurou-se caracterizar as crenças, os valores e as representações relacionadas ao gênero do profissional que atua na educação das crianças.

## Metodologia

Este trabalho consiste numa pesquisa que busca verificar e analisar as representações sociais de famílias, ou, de uma forma geral, dos responsáveis por crianças pequenas matriculadas em creches ou pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Naviraí/MS - indicados pelas instituições de ensino como participantes ativos da vida escolar - quanto ao gênero dos profissionais que atuam como professores destas crianças.

O que impulsionou a pesquisa foi o fato de que os profissionais que atuam com estas crianças são majoritariamente mulheres, contudo, segundo Ramos (2011), a presença masculina no ambiente escolar é vista como necessária e positiva ao desenvolvimento emocional da criança. Assim, esta pesquisa aborda as representações sociais das famílias quanto a esta possibilidade de homens atuarem com crianças na educação infantil.

Foi escolhida para coleta de dados a entrevista semiestruturada, principalmente por conta da espontaneidade nas falas dos entrevistados. Este é um dos métodos que, segundo Spink (1995, p. 100), favorece a expressão de representações sociais:

*As técnicas verbais são, sem sombra de dúvida, a forma mais comum de acessar as representações. [...] Dar voz ao entrevistado, evitando assim impor as concepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação e às condições de produção das representações em pauta. (SPINK, 1995, p. 100)*

Com esteio nestas ideias, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), vinculado ao curso de Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Naviraí (UFMS/CPNV), elaborou questões semiestruturadas para que as famílias expusessem com liberdade as suas representações quanto à atuação de homens como professores de crianças.

Para se fazer um breve levantamento do contexto social do sujeito da pesquisa, solicitou-se que o familiar informasse o grau de parentesco com a criança, sua idade e escolaridade, e a idade, o sexo e a etapa de ensino em que a criança se encontrava. Após, questionou-se sobre a visão desse responsável sobre a possível presença de homens atuando na educação infantil. Também foi perguntado se estes responsáveis pelas crianças teriam preferência por uma professora ou um professor e por fim foi indagado sobre pontos positivos e negativos que as famílias indicariam quanto à presença de homens atuando como professores nessa faixa de ensino.

As entrevistas foram gravadas em áudio ao final do segundo semestre do ano de 2013, em seguida foram transcritas e posteriormente foi feita a leitura/escuta para todos os integrantes do GEPDGE. Para Spink (1995, p. 102), “[...] nessa etapa, é necessário ficar atento às características do discurso: a variação (versões contraditórias); os detalhes sutis, como silêncios, hesitações, lapsos (investimento afetivo presente); retórica, ou organização do discurso de modo a argumentar contra ou a favor de uma versão dos fatos”.

Para facilitar a identificação dos sujeitos pesquisados, suas características, sua relação com a criança, sexo, idade e etapa de ensino em que as crianças se encontravam, foi elaborado o quadro abaixo. Para a preservação da identidade dos entrevistados e das crianças pelas quais são responsáveis, os nomes dos familiares foram codificados.

**Quadro 1 - Perfil dos Entrevistados**

Sujeitos	Relação parental com a criança e configuração familiar (quem mora na mesma casa)	Idade em anos	Escolaridade e Profissão/Ocupação (do responsável)	Sexo da criança	Idade da criança (anos)	Etapa da Educação Infantil, em que a criança se encontra
Mãe 1	Mãe.	35	Curso de nível superior em Ciências Contábeis.	Menina	3	Jardim I
	Pai, mãe e filha.		Auxiliar de enfermagem.			
Avó	Avó.	73	Ensino fundamental incompleto.	Menino	5	Jardim II
	Avó, filho e neto.		Aposentada.			
Mãe 2	Mãe.	37	Ensino fundamental incompleto.	Menina	3	Maternal
	Pai, mãe e dois filhos.		Do lar.			
Mãe 3	Mãe.	42	Ensino médio completo.	Menino	4	Jardim I
	Mãe, pai, filho, sogra e duas cunhadas.		Do lar.			
Pai 1	Pai.	40	Ensino fundamental incompleto.	Menino	3	Maternal
	A criança mora com a mãe, o pai mora com a avó e outro filho de 13 anos.		Lubrificador industrial.			
Pai 2	Pai.	35	Ensino fundamental incompleto.	Menina	1	Berçário
	Pai, mãe e quatro filhos.		Motorista de caminhão.			
Pai 3	Pai.	46	Curso de nível superior em Administração de empresas.	Menina	3	Jardim I
	Pai, mãe e filha.		Funcionário público.			
Pai 4	Pai.	36	Ensino médio completo.	Menina	3	Jardim I
	Pai, mãe, filha e sogra.		Vendedor.			

Fonte: Autora (2014).

## Resultados e discussões

A primeira questão feita aos responsáveis pelas crianças foi quanto à sua representação sobre homens atuando com crianças. Alguns familiares demonstraram estranheza devido à grande maioria dos profissionais que atuam nesta área ser composta por mulheres. A Mãe 3 afirmou: *“É uma coisa assim, meio estranha, porque eu nunca vi, acho meio estranho. Desde que eu me entendo, que a gente ‘tá’ acostumado, assim, eu penso que seria melhor continuar do jeito que ‘tá’.”*

Uma mãe que já teve contato com um estagiário homem na turma em que seu filho estuda (estágio obrigatório do curso de Pedagogia por período determinado) disse: *“Eu me assustei [...] eu olhei assim e falei: ‘homem!’ [...] Fiquei surpresa, nunca tinha visto! Não ‘tô’ acostumada a ver”* (Mãe 2).

Da mesma forma, a estranheza em relação à presença de homens trabalhando na educação de crianças pequenas também é percebida na fala do Pai 1: *“Eu não sei, nunca vi um homem se adaptar a cuidar de criança pequena, então é uma coisa assim, que não dá para dar a opinião, se a gente, eu nunca vi, ‘né’?”*

A estranheza ao ver um homem atuar como professor de crianças pequenas, segundo a perspectiva das representações sociais, é causada pelo desconhecido ou não-familiar. Isto se justifica, pois somente uma entrevistada teve um homem atuando por um curto período (dois dias) com seu filho de 1 ano, enquanto que os outros entrevistados nunca presenciaram homens trabalhando em instituições de educação infantil com suas crianças. Sá (1995, p. 37) assim afirma: *“[...] o estranho atrai, intriga e perturba as pessoas e as comunidades, provocando nelas o medo da perda dos referenciais habituais, do senso da comunidade e de compreensão mútua”*.

Na questão seguinte foi solicitado que os familiares responsáveis pelas crianças falassem sobre a possível participação de homens atuando como educadores de crianças na instituição de educação infantil. A Mãe 1 declarou: *“Para cuidar de criança tem que ter vocação, ‘né’, se tem que ‘tê’ vocação para lidar porque não é fácil. Mulher tem que ter vocação, tem que ter vocação ‘pra’ mexer com criança”*.

O Pai 1 assim relatou: *“[...] a mulher é mais fácil de ensinar, acho..., do que um homem! Acho que a paciência da mulher professora é [...] cuida bem mais. Eu acho isso, agora o homem já é mais difícil. Acho que ele seria mais sem paciência”*.

No mesmo sentido, o Pai 4 disse: “[...] *se tratando de criança, acho que mulher tem mais habilidade*”.

Montenegro (2005) ressalta que, em uma sociedade marcada por uma visão assistencialista de atendimento à criança pequena, as mulheres são vistas como naturalmente habilitadas para cuidar e educar, negando com isso a necessidade de formação específica para o desempenho de tais tarefas.

Quando foi perguntado aos familiares das crianças em qual das turmas eles escolheriam para matricular seus filhos, sendo as opções uma turma de educação infantil comandada por um professor homem e uma turma comandada por uma professora mulher, foi interessante constatar que todos escolheram a turma da professora mulher. Ao pedir que justificasse a opção, a Mãe 1 disse: “*A gente escolheria a professora mulher, ‘né’, com certeza, por ser instinto de mãe já, ‘né’, a gente pensa por este lado também, você tem mais este instinto de mãe*”.

A Mãe 2 apresentou seus motivos: “*Então eu acho que a mulher tem mais jeito, para dar banho e tudo*”.

O Pai 1 disse: “*As mulheres estão de parabéns, elas cuidam muito bem mesmo!*”.

O Pai 2 justificou: “*Acho que a mulher leva mais jeito, na... ‘tipo assim’, por ser mãe ou algo do tipo*”.

O Pai 3 assim afirmou:

A mulher tem um pouco mais, assim, digamos, de paciência, de como eu posso dizer assim? (pausa) Porque a criança assim, nesta idade, “né”, tem que ter muita paciência para lidar, então eu acho que a mulher por ser um ser mais, digamos assim, a mulher é mais meiga, ‘né’, tem mais paciência. Então eu acho que a mulher, no meu modo de pensar, eu acho que a mulher dá mais certo pra este tipo de trabalho.

O entendimento da educação infantil como ampliação da função materna debilita a postura profissionalizante da área. Esta representação sugere que o professor que atua nesta etapa do ensino faz uso apenas de conhecimentos da prática doméstica, o que leva a supor que o trabalho destes profissionais necessita principalmente de habilidades relacionadas ao cuidado, o que desvaloriza sua formação profissional. Tal representação fica evidente na fala do Pai 3, que afirma: “*Não adianta se a pessoa de*

*repente faz uma faculdade e ele tem toda a parte teórica pra coisa, mas no momento não tiver jeito para lidar, porque eu acho que a criança exige bastante paciência, tem que saber lidar porque é difícil”.*

Cerisara (2002, p. 63) argumenta que “[...] somente a proximidade ao caráter escolar-formal daria ao trabalho realizado nas instituições de educação infantil pelas professoras uma legitimidade de trabalho competente e profissional, em que não houvesse o risco de cair na substituição materna”. É importante ressaltar que a educação dos primeiros anos de vida é o pilar para a construção do sujeito e, portanto, o profissional que atua com esta faixa de ensino deve ser bem preparado para atender às necessidades de seus alunos.

Por fim, foi solicitado aos entrevistados que mencionassem aspectos positivos e negativos da participação de homens na educação institucional das crianças. A Mãe 1 destaca: *“Com relação ao positivo, seria outro conhecimento, um conhecimento maior de outras experiências”.* A mesma mãe coloca como ponto negativo o seguinte:

No meu modo de pensar, de repente, até ele mesmo se sentiria privado de algumas coisas, ‘né’, de ‘tá’ fazendo com as crianças. [...] em certas situações, como trocar, ‘tipo assim’, uma troca de fralda, de repente uma situação mais íntima, principalmente da menina... Eu acho que seria um pouco constrangedor.

A entrevistada fala de um possível constrangimento por parte do professor quanto ao cuidado físico ou mais especificamente ao toque, que é necessário para a higiene da criança. Fica, desse modo, velado na fala da entrevistada o receio quanto a um homem executar tarefas próprias da profissão, como as trocas de fraldas e banho, evidenciando o medo da pedofilia. É interessante notar que o mesmo medo não se aplica a professoras. Neste sentido, Ramos (2011) afirma:

[...] nas ações de cuidar, há restrição somente para os homens, pois as professoras não representam nenhum tipo de ameaça para as crianças na medida em que trazem consigo a vocação para a maternagem e elas são, por natureza, quem protege e cuida dos filhos com desvelo e são incapazes de cometer maldade contra crianças. (RAMOS, 2011, p. 107).

Os demais participantes da pesquisa não se manifestaram a respeito de aspectos positivos, mas alguns apontaram pontos negativos, como a Mãe 2, que relatou: “*Acho que a crianças não iriam se adaptar muito*”.

O Pai 1 manifestou: “*É só, por exemplo, a paciência dele que não ajuda, porque ele tem menos paciência com a criança do que a mulher*”.

O pai 2 afirmou: “*O homem é meio ‘descuidado’!*”.

Fica evidenciada por meio da fala dos pais a interpretação de que os homens não têm as características necessárias para um bom desempenho no trabalho com crianças pequenas, ressaltando as representações de que as mulheres têm uma aptidão nata para trabalhar com crianças, não levando em consideração que para realizar as tarefas da profissão é necessária uma prévia formação acadêmica. Araújo e Hammes (2012) ressaltam que estas representações contribuem para o afastamento de homens trabalhando com esta etapa de ensino.

É essencial destacar que já há algum tempo na sociedade, de forma geral, ocorre uma revolução quanto ao papel de homens e mulheres. Atualmente é possível observar mulheres executando papéis antes atribuídos aos homens, e exercendo os mais variados tipos de trabalho e em contrapartida homens atuando em atividades tipicamente femininas, como as tarefas domésticas, incluindo o cuidar de crianças. Por este prisma, Ramos afirma:

Ainda que articuladas às mudanças sociais, as articulações entre homens e mulheres são pautadas por valores e concepções culturais que se vinculam aos papéis historicamente atribuídos ao masculino e ao feminino. É importante destacar que esses papéis se alteraram significativamente nos últimos tempos. (RAMOS, 2011, p. 101).

Esta mudança também está ocorrendo na educação institucional de crianças pequenas, visto que se percebe uma pequena parcela, entretanto crescente, de homens buscando atuar com esta etapa de ensino. Diante de tal pressuposto, é interessante observar as falas livres de alguns entrevistados:

Mãe 1: “*Independente de ser homem ou mulher tem que seguir seu sonho*”.

Avó: “[...] *mas se tiver o professor homem também é bom*”.

Mãe 3: *“Quem sabe se tivesse pra gente ‘vê’, pra comprovar, pra experimentar, né, quem sabe seria uma boa ideia”.*

Pai 3: *“Porque o homem tem sim condições de atuar em qualquer área, como a mulher hoje no mercado de trabalho”.*

Os entrevistados apontam uma possível aceitação de homens trabalhando como professores de crianças na educação infantil e que uma possível mudança nas representações sociais pode vir a ocorrer. Neste sentido, Gonçalves (2009, p. 26) sustenta: “dessa forma, as novas proposições vão sendo internalizadas e aceitas gradativamente, o que não significa que vai resultar em mudanças significativas em tão pouco tempo. O que foi construído socialmente e aceito como certo precisa de um tempo considerável para ser modificado”.

O fato de inicialmente causar estranheza pode ser superado com o aumento da presença masculina nesta etapa de ensino. Para a Teoria das Representações Sociais, quando um sujeito tem acesso a novas abordagens, estas são aceitas e incorporadas às existentes, se tornando assim familiares. Contudo, a assimilação destas novas representações ocorre de forma gradativa e as mudanças somente são notadas com o passar do tempo.

## Considerações finais

Refletindo sobre o objetivo do presente estudo de verificar as representações sociais de familiares de alunos com idade entre 0 e 5 anos que frequentam instituições de educação infantil no município de Naviraí/MS, é possível dizer que os entrevistados relacionam a educação das crianças com a função materna e consideram que as mulheres têm uma capacidade inata para educar.

Fica evidente que causaria estranheza um homem atuando como professor e que existe uma preferência pela mulher atuando com as crianças nesta etapa da educação. Isso pode ocorrer pelo fato de os responsáveis estarem acostumados à grande presença feminina nas salas de aula de educação infantil, o que lhes é familiar. A aceitação de homens atuando com esta faixa de ensino implicaria tornar o não-familiar em familiar.

A representação predominante é a de que a profissão tem características pessoais como imprescindíveis e que a mulher tem “vocaçãõ”, “paciência” e “habilidade” natas, sendo assim consideradas aptas para trabalhar na educação institucional das crianças.

A pesquisa indica que as famílias apontam mais pontos negativos em relação à participação de homens na educação das crianças, considerando o homem como “sem jeito” e “descuidado”, não levando em consideração que é necessária uma capacitação para o trabalho com os alunos.

É importante ressaltar que a educação infantil adquiriu cunho educativo, reconhecendo a criança como cidadão que precisa ter desenvolvido os seus aspectos fisiológicos, psicológicos, intelectuais, afetivos, sociais e culturais. As crianças necessitam ter convívio com adultos, que são as suas referências, de ambos os sexos, especialmente na escola, local em que elas iniciam a socialização fora da família.

Diante dos resultados, sugerem-se novas pesquisas com famílias que tenham professores homens atuando com crianças em instituições de educação infantil, em outros municípios, visto que no município de Naviraí/MS não foi encontrado esse sujeito, e fazer um comparativo entre as representações sociais apresentadas neste trabalho com as de famílias que presenciam o trabalho de homens com esta etapa da educação, para verificar as relações entre seus resultados.

## Referências

ARAÚJO, P. M.; HAMMES, C. C. A androfobia na educação infantil. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 5-20, 2012. Disponível em: <periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/download/.../1150>. Acesso em: 14 jul. 2013.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p.167-184, julho 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério.** 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009.

GROSSI, P. M. **Identidade de gênero e sexualidade.** Disponível em: [http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade\\_genero\\_revisado.pdf](http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf). Acesso em: 03 nov. 2013.

JACK, O; BRADT, M. D. Tornando-se pais: famílias com filhos pequenos. In: CARTER. B; MCGOLDRICK. M. (orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, M. D.; PINSK, B. C. (orgs.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012.

MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 77-101, 2005.

MOSCOVICI, S. **A social psychological analysis.** London: Academic Press, 1973.  
\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, A., D.; TERUYA, K. T. **Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar.** Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya\\_01.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf). Acesso em: 07 nov. 2013.

OLIVEIRA, N. H. **D Recomeçar: família, filhos e desafios.** Tese (Doutorado)- Serviço Social - Faculdade de História, Direito e Serviço Social - UNESP. 2009.

PACHECO, A. L. P. B. **Mulheres pobres e chefes de família.** Tese (Doutorado) Psicossociologia de comunidades e ecologia social - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2005.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na Rede Municipal de Belo Horizonte - MG.** 2011, 139 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_RamosJ\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAYÃO, D. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1998.

SILVA, A. L. C. **Representações sociais de família para um grupo de professores do Ensino Fundamental da cidade de Araguari-MG.** (Dissertação) Mestrado - Universidade Federal de Uberlândia - Programa de Mestrado em Psicologia Aplicada. 2005

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

# O desenvolvimento conceitual e sua relação com diversos Recursos Didáticos na Aprendizagem

COGNITIVE DEVELOPMENT AND ITS RELATIONSHIP TO LEARNING WHEN USING DIFFERENT DIDACTIC RESOURCES

**Marco Aurélio Nicolato Peixoto**

*IFSULDEMINAS | marco.peixoto@ifsuldeminas.edu.br*

**Patricia Sánchez Lizardi**

*University of Arizona | patricia.s.lizardi@gmail.com*

**Evandro Ghedin**

*Universidade Estadual de Roraima | eghedin@bol.com.br*

## RESUMO

O cérebro humano mapeia a realidade externa com vistas a organizá-la internamente, gerando uma ordenação do caos externo a ele. Para tal finalidade a mente se organiza estruturando o pensamento na integração dos conceitos. Diversos recursos didáticos potencializam a aprendizagem. O objetivo desse trabalho é investigar se os discentes possuem uma aprendizagem integral dos temas estudados que evidencie uma paridade entre os conteúdos a serem ensinados e o desenvolvimento conceitual. Para investigar este assunto aplicamos um questionário com duas perguntas abertas, referentes ao tema da Respiração Celular a 21 graduandos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na cidade de Manaus. Os alunos foram divididos em três grupos, sendo que cada grupo teve acesso a um único recurso de consulta para formular as suas respostas. Os resultados demonstraram que os aprendizes não conseguiram integrar os conceitos de forma a compreender o fenômeno questionado como um todo. Houve tênue preponderância dos estudantes que se utilizaram do caderno na primeira pergunta, não sendo evidenciada esta prevalência na segunda indagação. Conclui-se que, no que tange à relação entre os processos de ensino-aprendizagem e os processos cognitivos, é necessário o estabelecimento de procedimentos sintonizados ainda pouco explorados na educação.

**Palavras-chave:** Neuroeducação. Aprendizagem. Cognição. Conceitos científicos.

## ABSTRACT

The human brain maps the external reality in order to organize it internally generating a sort of chaos' order outside of it. For this purpose the mind structures itself and the thinking process by an integration of concepts. Different types of didactic resources enhance learning. The purpose of this study is to investigate whether students learn the contents studied in an integral manner, in such a way that reflects a correspondence between these contents and the concept development achieved. To investigate this, we asked 21 undergraduate students of Biological Sciences in the city of Manaus to answer two-open ended questions regarding the topic of Cellular Respiration. The students were divided into three groups, each of them having access only to a single didactic resource to formulate their responses. Results showed that learners were unable to integrate the concepts in order to understand the phenomenon questioned as a whole. There was slight preponderance of students who used their notebook to answer the first question; however, this prevalence was not evident in the second inquiry. It is concluded that regarding the relationship between the processes of teaching-learning and the cognitive processes is necessary to establish procedures that have been little explored in education.

**Keywords:** Neuroeducation. Learning. Cognition. Scientific concepts.

## Introdução

O pensamento complexo proveniente de uma concepção epistemológica pós-moderna (Santos, 1989) nos dá conta de que existe uma relação intrínseca entre as partes e o todo. Ponderando sobre essa compreensão universal e realizando um trocadilho entre as concepções epistemológicas pós-modernas e positivistas, temos que a segunda apregoa a necessidade de um alto grau de generalização e capacidade preditiva para que um conhecimento seja aceito como um conceito científico válido. Observando-se, pois, a necessidade positivista de predição e generalização, utilizemo-nos desses princípios para observarmos as concepções pós-modernas, no sentido de que a realidade complexa deve valer tanto para a matéria inanimada como para a animada como forma de generalização e atuar no passado, presente e futuro como análise preditiva.

Somos um microssistema que organizamos a matéria, mas à medida que vivemos deixamos também um rastro de desordem (Philip, 2006).

Tal condição reside na própria origem da matéria e se consubstancia no fenômeno da vida, bem como das partes que a constituem. Analisando a mente como parte constitutiva deste processo, seria ela uma aplicação desta observação ao tentar organizar o caos que a cerca? Ao procurarmos desvendar como a mente realiza esta tarefa, estaríamos também compreendendo o mecanismo no qual o próprio universo se assenta?

Vejamos o conhecimento mediante as ideias de Morin ao afirmar que ele se faz por

tradução em signos/símbolos, e sistemas de signos/símbolos (depois, com os desenvolvimentos cerebrais, em representações, ideias, teorias...); sendo que a tradução construtiva se dá a partir de princípios e regras que permitem constituir sistemas cognitivos articulando informações/signos/símbolos. O conhecimento não poderia refletir diretamente o real, só pode traduzi-lo em uma outra realidade (MORIN, 1986, p. 51).

O cérebro é o órgão principal em que esta organização descrita por Morin (1986) se dá. Este órgão estrutura-se a partir de um longo processo evolutivo e surge de uma complexa composição das células nervosas e que foram se configurando ao longo da história da vida na Terra. Tal unidade integrada sedia a formação estrutural dos signos e símbolos, bem como dos processos relacionados a eles. “O cérebro humano mapeia todos os objetos que se encontram em seu exterior” (DAMÁSIO, 2010, p. 90). Este mapeamento dá-se consoante à criação de um sistema simbólico próprio e que ganha dinâmica ao se estruturar, levando à capacidade de raciocínio (Searle, 2010).

Seguindo esta linha, categorizar e conceituar são formas de representação da realidade e funcionam como recursos importantes para proporcionar a organização do mundo, a construção de seu sentido e a possibilidade de significá-lo linguisticamente. Os conceitos geram modelos mentais ou teorias sobre o mundo que nos cerca, segundo Pozo (2002), tendo além da função de descrição e identificação a função de adaptação do indivíduo. Mediante a concepção de Vygotsky (2003), os conceitos elaboram-se a partir de associações de semelhanças e diferenças que vão se registrando ao longo da vida do indivíduo, sendo que os conceitos acabam integrando uma estrutura ainda maior, o pensamento. No que tange à estruturação mental

superior, “chamamos de pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata” (LEONTIEV, 2004, p. 90). Também a este respeito, Vygotsky (2003) relaciona a faculdade de pensar com os conceitos formados pelo indivíduo ao afirmar que

as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento (p. 7-8).

No entanto, o intelecto em que se configura o pensamento “não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais - observação, atenção, memória, juízo, etc. - mas sim a soma de muitas capacidades diferentes” de maneira que “cada uma das quais, em certa medida, é independente das outras e, portanto tem de ser desenvolvida independentemente mediante um exercício adequado”, de maneira que “cada um melhorando melhora os demais” (VYGOTSKY, 1991, p.7).

Esta abordagem permite-nos perceber que os conceitos são formados como resultado de um somatório em que diversas faculdades mentais interagem, sem perder a sua particularidade na edificação do intelecto. Pensamentos se organizam a partir dos conceitos (Vygotsky, 2003), que, por sua vez, reelaboram-se a partir das representações categorizadas, isto mediante semelhanças/diferenças concatenadas e organizadas em mapas/modelos mentais. Ao se modificarem as categorias, modificam-se os conceitos e os pensamentos. Conceitos são, portanto, componentes que surgem e se aperfeiçoam todo o tempo na medida em que interagem com a realidade. Nessa direção, poderiam os recursos didáticos diversificar os meios perceptivos e representativos do sujeito levando-o a uma compreensão mais ampla do mundo que o cerca?

Embora as atividades do intelecto “caracterizem-se por uma atividade extremamente complexa e por formas de reflexo da realidade também complexas” (LEONTIEV, 2004, p.53), é possível perceber, segundo as pesquisas

de Leontiev (2004), que ele evolui por estágios ou fases, sendo que cada fase prepara o desenvolvimento do estágio posterior. Da mesma forma, é perceptível nos trabalhos de Luria (1990) o significado do encadeamento sequencial do pensamento, algo que pode ser visualizado nos processos de linguagem em que as palavras, por exemplo, se organizam semanticamente em frases.

Assim, ligando essas ideias com o processo de ensino-aprendizagem, tomemos como referência o processo de aprendizagem descrito por Relvas (2010) ao afirmar que ela se dá “a partir de experiências que podem ser organizadas em cinco níveis crescentes de complexidade”, ou seja, devem “avançar” consolidando-se nos níveis da sensação, percepção, formação de imagens, simbolização até se chegar à conceitualização. Desta forma, “a possibilidade da vivência de cada uma destas experiências está atrelada à preexistência da anterior, revelando-se, assim, seu caráter hierárquico” (RELVAS, 2010, p. 64). Mediante esta afirmativa o cérebro seguiria uma ordenação processual em que primeiro captaria e organizaria as sensações para depois consolidar as percepções. A partir das percepções formaria as imagens e símbolos, até estruturar a unidade do pensamento a que chamamos de conceito, afirmativa já apontada por Vygotsky (2003).

Estaria a aprendizagem de conteúdos acadêmicos estruturada em consonância com estes pressupostos neurocientíficos?

A aprendizagem se consubstancia enquanto paradigma distinto na medida em que,

Ao contrário do paradigma da instrução que entende ser possível confirmar a existência de aprendizagens sempre que um aluno é capaz de reproduzir informação, exercícios e gestos, no paradigma da aprendizagem, entende-se, pelo contrário, que o ato de aprender se encontra mais relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros. Desse modo, aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender, porque, nesta abordagem, é o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe são subjacentes que poderão garantir a ocorrência de aprendizagens (TRINDADE, 2010, p. 44).

Poderia a reflexão sobre este tipo de conhecimento gerar estratégias de aprendizagem, ao atuar especificamente sobre o processo cognitivo, não perfeitamente desenvolvido ao longo do processo pelo aprendiz? Se assim for, poder-se-ia atuar na formação discente, no sentido de aprimorar as dificuldades de aprendizagem, além dos livros ou aulas convencionais, mas com músicas e desenhos dentre outras abordagens possíveis. Tal procedimento poderia alterar inclusive a organização didática em que a aprendizagem se configura em instituições de ensino.

Segundo Pozo (2009), mesmo os conhecimentos conceituais precisam ser estudados e analisados de maneira que se possam encontrar formas de superar as dificuldades do ensino-aprendizagem. O autor define que são três os tipos de conteúdos conceituais: os dados, os conceitos e os princípios, explicando que uma coisa é ter um dado ou conhecer algo como um fato e outra é dar sentido e significado a esse dado. Assim, para se compreender um dado, torna-se necessário utilizar-se de conceitos, “relacioná-los dentro de uma rede de significados que explique por que ocorrem e que consequências eles têm” (p. 78-79).

A compreensão e aplicação corretiva a possíveis falhas processuais na transmissão do conhecimento humano pode garantir um legado mais fecundo e imprescindível às novas gerações. Isto porque a inteligência e a forma como os humanos se estabelecem em sociedade permitem a manutenção de um conhecimento milenar e que não é dado aos animais.

Muitos desses conhecimentos só podem ser assimilados tendo-se em vista um processo de aprendizagem, uma vez que, segundo Luria (1991), o ato de ler, escrever, fazer contas é adquirido ao se assimilar uma experiência humano-social, na qual estão inseridos os fundamentos das ciências e que correspondem às experiências acumuladas e desenvolvidas por milhares de anos. Porém, no período de uma única vida, com a aprendizagem de alguns poucos anos, mediante uma interação direta com o ambiente, o ser humano não adquiriria sequer uma milionésima parte do conhecimento que hoje detém a humanidade.

Desta forma, no que tange ao desenvolvimento de conceitos, além de se observarem os aspectos biológicos e cognitivos, mister se faz atrelá-los às ciências psicológicas, pedagógicas e didáticas, tendo-se em vista que somos seres sociais aprendendo conhecimentos tanto novos, quanto herdados, ininterruptamente na medida em que convivemos em sociedade, que vai repassando e ampliando a ciência de geração em geração.

Estaria a aprendizagem de conceitos em seu desenvolvimento didático correspondendo aos recursos de ensino utilizados pelo processo pedagógico em contexto de aula?

## **Método da pesquisa**

Para tentarmos compreender melhor a articulação entre a aprendizagem e a sua relação com o desenvolvimento de conceitos, foi escolhido o tema da Respiração Celular, como um assunto que tem se destacado na vivência dos professores em sala de aula. Em relação aos recursos didáticos utilizados, existem alguns que são exclusividade docente, como o PowerPoint e o quadro, enquanto outros podem contar com uma ação mais participante do discente como a Internet, o livro didático, dentre outros.

Selecionamos o processo de Respiração Celular para procurar compreender a formação conceitual mediante uma compreensão holística do fenômeno. Esse tema é clássico das ciências e o seu entendimento depende da capacidade docente e discente de integrar os diversos subfenômenos que o compõe e que juntos formarão um evento biológico unitário indispensável à maioria viva do planeta.

Desta forma, ao escolher um fenômeno científico, cuja compreensão depende de uma contextualização com outros conceitos, organizados e fundamentados em pensamentos anteriores/posteriores a cada passo de seu desenvolvimento, poder-se-ia analisar se existe uma formação sequencial dos conceitos que precisam se entrelaçar para existir.

O fenômeno biológico da Respiração Celular compreende três fases distintas que se integram, quais sejam, a Glicólise, que ocorre no citoplasma da célula, o Ciclo de Krebs e a Fosforilação Oxidativa, que ocorrem na organela celular de nome Mitocôndria. Trata-se de um processo biológico considerado complexo, cujo conhecimento encontra-se descrito em vários livros de Biologia, tanto do Ensino Médio, quanto da Graduação.

Como se tratava de um tema em que se evidenciavam três eventos em partes diferentes da célula, existindo em cada um deles certo grau de complexidade, o excesso de informações, sobre cada etapa, sem a devida categorização e integração conceitual poderia gerar um conhecimento desvinculado dos processos seguintes e do fenômeno como um todo. Dessa forma, o aprendiz ao ser interrogado sobre uma etapa isoladamente poderia responder satisfatoriamente, mas é primordial que, ao ser interrogado em

relação ao elo que une uma etapa a outra, conseguisse também compreender a relação bioquímica existente entre elas no processo da Respiração Celular. Tal habilidade estaria de acordo com a aprendizagem, ao entender o fenômeno como um todo integrado e também com os preceitos cognitivos em que os conceitos precisam se formar, reunir e se relacionar na constituição do pensamento.

O assunto envolvia certa complexidade, assim sendo, foi escolhida a graduação como população para a pesquisa, fato que se deu, portanto, em uma instituição da Rede federal de ensino da cidade de Manaus. Desta maneira, foram escolhidos 21 graduandos do 3º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Estes estudantes já estavam estudando o tema há três meses em aulas com um especialista da área. Durante aproximadamente um mês fizeram provas, recorreram a livros específicos, a Internet e registraram os assuntos trabalhados em aula no caderno, que também foi avaliado. A investigação consistiria justamente em avaliar se, depois de finalizado o estudo em que os discentes estudaram a Respiração Celular, eles conseguiriam compreendê-la em sua totalidade complexa.

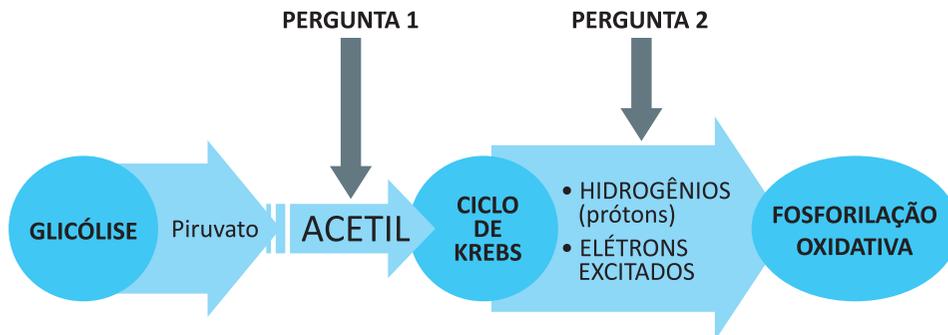
Assim sendo, os 21 estudantes participantes foram divididos em 3 grupos, e cada grupo deveria fazer consulta a uma única fonte para responder às perguntas (anexo 1), que foram sorteadas dentre as várias anteriormente trabalhadas. Estas não eram novidade para os estudantes, uma vez que estes já haviam tido contato com elas em sua formação. As fontes eram o livro didático (Lehninger, Nelson & Cox, 2006), a Internet e o caderno de anotações confeccionado em sala. Esses três recursos didáticos pedagógicos foram, em conjunto, bastante utilizados durante a formação de conceitos por parte dos discentes, no que tange ao tema em questão.

Como se tratava de três assuntos em sequência, existiam dois pontos de interseção entre eles e era justamente aí que figuravam as perguntas (esquema 1).

Para formularem as respostas aos questionamentos, cada grupo teria direito a consultar uma única fonte que fora alvo de sorteio em sala. Assim sendo, uma parte respondeu às questões da pesquisa, tendo por base o livro didático, enquanto outra tinha por referência as respostas do caderno e a terceira respondeu com fundamentação na Internet.

As três fontes possuíam possibilidades de facilitar as respostas, tendo-se em vista o objetivo pretendido, que era a concepção do fenômeno da Respiração Celular como um evento único e não como três subfenômenos, desconectados uns dos outros.

**Esquema 1** - Relação que demonstra os pontos de inserção das perguntas da pesquisa nas etapas-produtos, da Respiração Celular que se encontra sequencialmente organizada no esquema.



Desta forma, o caderno poderia, como um produto elaborado pelos próprios estudantes durante as aulas, facilitar na compreensão integral do fenômeno estudado. Assim, tinha-se a expectativa em relação ao uso da Internet na medida em que esta permite a ampliação das aplicações, filmes, exemplos, dentre outras possibilidades que poderiam trazer intrinsecamente uma compreensão unitária do fenômeno, que deveria evidenciar-se nas respostas. Por fim, considerava-se que, em relação ao livro, o fato de condensar fisicamente em si todo o conhecimento ministrado - com esquemas e fotos coloridas, que não se consegue reproduzir no caderno, possuindo a descrição de curiosidades e exercícios resolvidos - pudesse também subsidiar as respostas dentro do que era pretendido.

Esta divisão para utilização de fontes de consulta, separadas umas das outras, poderia esclarecer o papel destes recursos didáticos na consolidação conceitual no que diz respeito à Respiração Celular. Para motivar os participantes a completarem o questionário, eles tiveram em um dia a atribuição de nota adicional pela conclusão da atividade.

## Resultados

Os questionários foram devolvidos no dia seguinte e deram ensejo às tabelas que se seguem. Ao se observar a Tabela 1, pode-se notar que existe uma maior prospecção das respostas com base no caderno para visualizar o papel da molécula, tendo-se em vista a etapa seguinte, o que não foi observado pelos discentes que consultaram a Internet e o livro. Mesmo

quando eram citados os produtos da Glicólise, tal fato ocorria na tentativa de acerto sobre a etapa abordada em si, sem capacidade de integração destas substâncias com a fase seguinte; este tipo de resposta estava inadequado ao que era solicitado na pergunta. O intuito de uma fase em relação à outra era gerar, sobretudo, algo que pudesse ser útil à etapa seguinte.

**Tabela 1** - Respostas dos graduandos em Licenciatura em Ciências Biológicas segundo o recurso didático consultado à pergunta: Qual o intuito da Glicólise? A essência da resposta deveria ser a formação da molécula de Acetil (molécula com 2 carbonos).

Leninger et al. (2006)	Internet	Caderno
A glicólise tem como função principal degradar uma molécula de glicose através de uma série de reações catalisadas por enzimas.	A glicólise é a via que gera o ATP (moeda energética) nas células.	Quebrar a molécula de glicose e assim permitir que a cadeia respiratória continue.
A glicólise é uma via pela qual, na maioria das células, ocorre o maior fluxo de carbono. Em certos tecidos e tipos celulares de mamíferos, a glicose, por meio da glicólise, é a principal ou mesmo única fonte de energia metabólica.	É a quebra da glicose a qual passa por várias reações catalisadas, produzindo piruvato, ATP e 2 NADH, que será utilizado na respiração.	Produzir energia para a manutenção do organismo através da mitocôndria, mas a glicólise antecede o Ciclo de Krebs, ocorrendo no citoplasma fora da mitocôndria.
O intuito da glicólise é oxidar a glicose a duas moléculas de piruvato para formar energia (ATP e NADH).	Investir energia na molécula de glicose para gerar mais energia através da quebra do ATP para libertar o ADP.	Fornecer, através da quebra da glicose, o substrato (acetil) para a reação seguinte.
É por meio da glicólise que ocorre o maior fluxo do carbono, sendo esta a única fonte de energia metabólica, sendo encontrada em tecidos vegetais modificados para o armazenamento do amido, tecidos e tipos celulares de mamíferos.	Glicólise é a sequência metabólica composta por um conjunto de dez reações catalisadas por enzimas, na qual a glicose é oxidada produzindo 2 moléculas de piruvato, 2 de ATP e 2 de NADH <sup>+</sup> , que serão introduzidas na cadeia respiratória.	A glicólise é a via citossólica de metabolismo da glicose (ou glicogênio), até piruvato em certos tipos de células dos mamíferos.

Leningher et al. (2006)	Internet	Caderno
A glicólise não é apenas o principal recurso do metabolismo da glicose, mas também dos metabolismos da frutose, da galactose e de outros carboidratos provenientes da alimentação.	A glicólise é uma das principais rotas para geração do ATP nas células e está presente em todos os tipos de células.	Formar o Piruvato (acetil).
É uma via central, quase universal do catabolismo da glicose. É a via através da qual em grande parte das células ocorre o maior fluxo de carbono.	A glicólise é uma das principais rotas para geração de ATP nas células e está presente em todos os tipos de células.	Glicólise é o processo de rompimento de uma molécula de glicose, por meio de uma série de reações enzimáticas.

Fonte: Pesquisa de Campo. Junho de 2011.

Em relação às respostas constantes na Tabela 2, pode-se observar que não houve muitas respostas efetivamente satisfatórias, contrariamente ao que se era esperado para estas. Esperávamos que o caderno, por se tratar de um material elaborado pelos estudantes ao longo de meses, pudesse facilitar uma compreensão mais integral, importante na apropriação dos conceitos estudados.

**Tabela 2** - Respostas dos graduandos em Licenciatura em Ciências Biológicas segundo o recurso didático consultado à pergunta: Qual o intuito do Ciclo de Krebs? A essência da resposta deveria conter a formação de elétrons excitados e Hidrogênios.

Leningher et al. (2006)	Internet	Caderno
O Ciclo de Krebs ocorre em três estágios, mas é exatamente no 3º estágio que os elétrons transportados por NADH E FADH2 são introduzidos na cadeia de transportadores de elétrons no interior das mitocôndrias, a cadeia respiratória, ao final da qual o O2 é reduzido a H2O. Este fluxo de elétrons fornece energia para a síntese de ATP.	Tem a finalidade de oxidar o acetil CoA a duas moléculas de CO2, vindos do piruvato sintetizado na glicólise, originando 1 composto de 5C liberando NADH e CO2, gerando outro composto de 4C formando GTP, FADH2, NADH, oxaloacetato, armazenando energia para a fosforilação.	Quebra de substâncias para produção de ATP.

Leningher et al. (2006)	Internet	Caderno
Oxidar o acetil CoA para liberar CO <sub>2</sub> é água.	O Ciclo de Krebs é uma rota metabólica com finalidade de oxidar o acetil CoA para se obter degradação de carboidrato, ácidos graxos e aminoácidos a molécula do CO <sub>2</sub> .	Oxidação de resíduos de Acetil CoA.
É quebrar carboidratos, gorduras e proteínas, oxidá-los até CO <sub>2</sub> , transferir elétrons para O <sub>2</sub> e associá-los a ATP, formando energia para facilitar a respiração celular.	Além de serem úteis como precursores biossintéticos de uma enorme variedade de substâncias também armazena energia.	Oxidar o Piruvato (processo catabólico) ou agir em processos anabólicos através dos precursores biossintéticos.
O ciclo de Krebs é uma fonte importante de precursores, não somente em armazenamento de energia, mas também para os blocos de construção de quaisquer outras moléculas como aminoácidos, bases de nucleotídeos, colesterol e porfirinas.	Trata-se de uma parte do metabolismo dos organismos aeróbios (utilizando O <sub>2</sub> da respiração celular). Sua finalidade é oxidar a acetil CoA que, durante a glicólise, era piruvato e no início do ciclo é transformado em coenzima A.	O ciclo do Ácido Cítrico é parte integrante do processo no qual grande parte da energia livre durante a oxidação de combustíveis torna-se disponível.
O Ciclo de Krebs fornece energia através de moléculas de gás carbônico, que serão utilizados na cadeia respiratória.	A molécula de ATP é que fornecerá a energia para a vida da célula e o transporte ativo de substâncias pelo corpo.	Oxidação do Piruvato.
O ciclo de Krebs vai aproveitar o catabolismo das principais biomoléculas. É um ciclo anfibiótico (usa reações anabólicas e catabólicas) que se realiza na matriz mitocondrial.	O Ciclo de Krebs é uma parte do metabolismo dos organismos aeróbios, que utiliza O <sub>2</sub> proveniente da respiração celular. Ocorre a oxidação do Acetil CoA.	O intuito do ciclo de Krebs é gerar energia para a produção de ATP.

Fonte: Pesquisa de Campo. Junho de 2011.

A maioria dos estudantes descreveu ou apresentou corretamente os conceitos esperados em relação ao fenômeno, desde que as etapas fossem consideradas isoladamente. Tal situação não condiz com os processos cognitivos e do pensamento em que os conceitos precisam se interconectar para formar uma compreensão dos fenômenos que são estudados e que, posteriormente, são sondados mentalmente como situações alheias umas

das outras. É possível ainda que esta condição favoreça o esquecimento dos conteúdos, parcamente assimilados ao longo de meses e que por falta de integralização vão se perdendo no corpo de conhecimentos do aprendiz.

As respostas demonstram uma incapacidade de categorizar os conceitos tendo-se em vista o processo da Respiração Celular como um todo. A maior preocupação parece ser a de angariar dados e informar sobre a etapa do momento, sendo que o esforço para conectar com a seguinte torna-se um desafio, em se tratando de assuntos mais extensos.

Este panorama compromete a aprendizagem e indica que não se consolidaram no pensamento dos aprendizes modelos mentais integrados que permitissem o acoplamento dos conteúdos que estavam sendo consultados. Tal situação pode sugerir investigações em relação à cadeia de formação conceitual para se avaliar em qual elo pode ter ocorrido uma não formação ou ruptura cognitiva.

## Conclusão

Neste trabalho, os conceitos, para se formarem e desenvolverem, envolveram uma sequência de encadeamento e organização. O ser humano representa mentalmente o exterior por meio de signos e símbolos estabelecendo uma certa ordenação no caos exterior. Entretanto, esta organização, segundo a neurociência, envolve várias etapas formativas, que vão desde os sentimentos até a formação do pensamento, em cuja operação reside a dinamização dos conceitos adquiridos. A aprendizagem pode ser a ponte capaz de permitir a passagem do conhecimento da humanidade adquirido por milênios em direção ao conhecimento individualizado que precisa ser internalizado para existir no sujeito.

Somos seres que “organizam o caos” e ao fazê-lo acabamos por gerar mais caos. É nesta realidade que o cérebro se estrutura como sede do pensamento e como unidade integradora dos conceitos. É possível que o caminho do “funcionamento cerebral” perpassasse as sensações que levam às percepções, de maneira que estas levem a visualizações que convergem em simbolizações. Por fim, os conceitos reelaboram-se dando significado e sentido aos símbolos representados na mente.

Interligar os conceitos é fundamental para que o juízo científico se consolide sob uma perspectiva holística da qual fazemos parte e alicerçada

nas ideias de uma ciência pós-moderna, em cujo seio figura o Pensamento Complexo. Sem observarmos as técnicas na qual este conhecimento milenar é transmitido e que nos distingue dos animais, teremos dificuldades de repassar às novas gerações o que foi armazenado ao longo dos anos.

Os aprendizes, mesmo já tendo estudado os conteúdos com o auxílio de professores especialistas, possuindo tempo para as repostas e uma fonte de consulta, não conseguiram, em assuntos mais complexos, interligar os saberes. Isto, apesar da expectativa de que uma fonte de saber mais artesanal como o caderno, confeccionado em sala lentamente ao longo do tempo, apresentasse melhores condições para respostas satisfatórias, tendo-se em vista a compreensão de todo o processo que envolve a Respiração Celular.

No entanto, houve prevalência do uso do caderno em detrimento das outras formas de consulta, sendo que este recurso apresentou uma tênue preponderância em relação ao livro e à Internet. Mesmo assim, observando-se o conjunto das respostas, os participantes não conseguiram também desenvolver todo o processo da Respiração Celular.

Tal configuração sugere uma revisão no que tange à organização sequencial que parece envolver o processo de ensino e aprendizagem. Devem ser também considerados dentre vários aspectos o material didático do estudante, buscando-se um eixo capaz de alinhar os procedimentos didáticos em paridade com o modo próprio de operar a aprendizagem no cérebro. Pode ser inferido que os processos cognitivos possuem uma organização na qual se estruturam a mente e os conceitos e na qual a compreensão de uma etapa pode ser imprescindível para a ocorrência da outra, uma vez que uma pode, à guisa do funcionamento cerebral descrito inicialmente, preparar o entendimento, ou as condições que permitirão a compreensão de outras fases da aprendizagem.

A compreensão entre a interligação tanto das ações pedagógicas, como do desenvolvimento cognitivo pode configurar novas e lúcidas didáticas de atuação, tendo em vista uma melhor adequação dos procedimentos educacionais aos processos cerebrais.

## Referências

- DAMÁSIO, A. **O livro da Consciência**. Lisboa: Bloco Gráfico Ltda, 2010.
- LEHNINGER, A. L.; NELSON, D. L.; COX, M. M. **Princípios de Bioquímica**. 4. ed. São Paulo: Sarvier Editora de Livros Médicos S.A, 2006.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LURIA, A. R. **A mente e a memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. e outros. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.
- MORIN, E. **O Método III: o conhecimento do conhecimento**. Sintra: Publicações Europa-América, 1986.
- PHILIP, N. **Física Biológica - energia, informação, vida**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- RELVAS, M. P. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos em sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SEARLE, J. R. **Consciência e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- TRINDADE, R.; COSME, A. **Escola, educação e aprendizagem: desafios e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: WAK, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## Anexo 1:

**Pergunta 1** - A primeira pergunta, Qual o intuito da Glicólise?, solicitava a escrita de forma sintética, excluindo-se o objetivo do fenômeno de formar o Trifosfato de Adenosina (molécula de energia - ATP), em uma frase mais ou menos, tendo-se em vista a Respiração Celular como um todo. A resposta esperada era a formação de uma molécula de dois carbonos chamada de Acetil e que seria usada no Ciclo de Krebs.

**Pergunta 2** - A segunda pergunta, Qual o intuito do Ciclo de Krebs?, também excluía a formação da molécula de Trifosfato de Adenosina (molécula de energia - ATP) e solicitava uma explicação em uma frase mais ou menos, tendo-se em vista a Respiração Celular como um todo. A resposta esperada para esta pergunta era a produção de Hidrogênio (H<sup>+</sup>); ou H<sup>+</sup> e elétrons para a etapa seguinte.

## ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Cadernos de Pesquisa em Educação, periódico semestral do Programa de Pós Graduação em Educação, publica artigos, resenhas de livros, dossiês e traduções inéditas de autores brasileiros e estrangeiros.

Os artigos devem apresentar resultados originais de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Os dossiês deverão ter um caráter interinstitucional, abordando temáticas de relevância para a área. Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores de no mínimo três instituições.

As resenhas devem efetuar um estudo crítico de textos recentemente publicados ou de obras consideradas clássicas da área. Deve apresentar, obrigatoriamente, a referência às ideias contidas na obra, à metodologia empregada, à relevância do tema bibliográfica completa, esperando-se que contenham comentários e julgamentos sobre e da abordagem para a área, bem como a posição do(s) autor(es) no debate acadêmico.

As traduções deverão vir acompanhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que publicou o texto. Quando se tratar de obra de domínio público, dispensa-se tal autorização ficando responsável por essas informações o autor da tradução.

### Orientações para formatação dos textos

- As contribuições deverão ser apresentadas no seguinte formato: 2,5 cm de margem superior e inferior; 3 cm de margem direita e esquerda, espaço entre linhas 1,5 fonte “Arial”, tamanho 12.
- Deverá ser encaminhada no padrão editor “Word for Windows”.
- As contribuições deverão ser redigidas segundo a ortografia oficial, com extensão de 10 a 20 laudas, exceto para resenhas, que deverão conter até duas laudas.
- Na primeira lauda da contribuição deverá conter:
  - a) Título digitado na mesma fonte do texto, em tamanho 12, com alinhamento centralizado e em negrito. Deve ser breve, espe-

- cífico e descritivo, contendo palavras-chave que representem o conteúdo do texto acompanhado de sua tradução para o inglês;
- b) Nome(s) completo(s) do(as) autor(e/as), tipo de vinculação institucional, endereço postal, telefone, fax e e-mail.
- Na segunda lauda da contribuição deverá constar:
    - a) resumo, de caráter informativo, expondo o objetivo, metodologia, resultados e conclusões da contribuição, contendo até 250 palavras, estruturado em um único parágrafo e acompanhado de sua tradução para o inglês (abstract);
    - b) palavras-chave, que identifiquem o conteúdo do artigo, acompanhadas de sua tradução para o inglês (keywords).
  - O texto, iniciado a partir da terceira lauda, deverá estar estruturado conforme as características específicas da contribuição (artigo, resenha, relato de projeto ou de pesquisa), com paginação numerada no canto superior direito.
  - As citações devem obedecer aos seguintes critérios: citações textuais de até três linhas devem vir incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas, seguidas da indicação bibliográfica; citações textuais com mais de três linhas devem aparecer com destaque em outro parágrafo utilizando-se recuo (4 cm na margem esquerda) em tamanho 11 sem aspas.
  - As notas de rodapé deverão ser explicativas, limitando-se ao mínimo possível.
  - As ilustrações (fotografias, gráficos, tabelas, etc.) poderão ser aceitas se estiverem em preto e branco (estritamente indispensáveis à clareza do texto), devendo-se assinalar, no texto, o número de ordem e os locais onde devem ser inseridas. Se as ilustrações já tiverem sido publicadas, mencionar a fonte de onde foram retiradas (autor, data) abaixo da ilustração e por completo nas referências.
  - As referências devem ser redigidas de acordo com a NBR 6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ordenadas alfabeticamente por sobrenome do autor e constituir uma lista como última seção do artigo. A exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do(s) autor(es).
  - As referências deverão ter alinhamento apenas na margem esquerda, com as linhas posteriores à primeira também rentes à margem.

## Orientações para aplicação das normas da ABNT

- a) Indicação de autoria
- um autor: COSTA, M. T. V.
  - até três autores: COSTA, M. T. V.; DUARTE, N. W.; SODRÉ, P.
  - mais de três autores (citar o primeiro seguido da expressão “et al.”): COSTA, M. T. V. et al.
- b) De livro  
FRANCO, M. A. Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência. Campinas: Papirus, 1997.
- c) Capítulo  
FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90.
- d) Artigo de periódico  
FIGUEIREDO, N. Aplicação de computadores em bibliotecas: estudo comparativo entre países desenvolvidos e o Brasil. R. Bibliotecon., Brasília, v. 14, n. 2, p. 227-244, jul./dez. 1986.
- e) Dissertação e/ou tese  
ROSEMBERG, D. S. O processo de formação continuada de professores universitários. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.
- f) Trabalho apresentado em evento  
VIANNA, M. J. G. M. et al. A biblioteca e sua relação com o contexto acadêmico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 9., 1996, Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, Biblioteca Central, 1996. 1 disquete, doc. 7.1.
- g) Documento eletrônico  
LÉVY, P. Educação e cybercultura: a nova relação com o saber. Disponível em: <[www.portoweb.com.br/Pierrelevy/educaecyber.html](http://www.portoweb.com.br/Pierrelevy/educaecyber.html)>. Acesso em: 2 abr. 2000.

A comissão Editorial se reserva no direito de aceitar apenas artigos apresentados com as normas acima descritas.

## Avaliação dos Trabalhos

Os artigos, dossiês e traduções recebidos serão submetidos a uma avaliação da Comissão Editorial, que examinará se cumprem os requisitos temáticos e formais preliminares. Após essa análise, serão encaminhados anonimamente a dois pareceristas ad hoc.

Os pareceristas poderão recomendar a sua aceitação, recusa ou sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado retornará à Comissão Editorial, para avaliação final. Os critérios para a seleção de artigos levam em conta, além dos aspectos formais do texto, a originalidade; a coerência com a proposta do periódico; e o referencial teórico.

A revista adota o sistema duplo-cego (*blind review*), de modo a assegurar que os nomes dos pareceristas permaneçam em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. As resenhas, notas de leitura e traduções são avaliadas pela Comissão Editorial. Após a aprovação do trabalho, os autores serão solicitados a enviar autorização de publicação.

A Comissão Editorial informa que o conteúdo expresso nos artigos publicados é de inteira responsabilidade dos seus autores. Serão fornecidos gratuitamente aos autores e/ou tradutores dois exemplares do número da revista em que seu texto foi publicado.

As normas estão disponibilizadas no sítio eletrônico da Revista Cadernos de Pesquisa em Educação e podem ser acessadas em: [www.periodicos.ufes.br/educacao](http://www.periodicos.ufes.br/educacao)

**CADERNOS DE PESQUISA  
EM EDUCAÇÃO - PPGE-UFES**

Assine hoje mesmo e receba o exemplar da revista *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE - UFES*, por apenas R\$ 40,00 (quarenta reais).

\*Serão 2 números por ano

Para obter sua assinatura, basta depositar R\$ 40,00 na conta: 170500-8 - Banco do Brasil, Agência: 1607-1 - Governo BSP-DF - cód. Identificador 15304615225289086 - e enviar o recibo do depósito via e-mail para [revistacpeufes@gmail.com](mailto:revistacpeufes@gmail.com) A/C do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Preencha também o formulário para que possamos manter nosso cadastro atualizado.

Nome: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ n.: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_ Cel.: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Página: \_\_\_\_\_

\*Cadastre-se mesmo que não faça a assinatura.

