

Vias Reflexivas



FMP

**FACULDADE
MUNICIPAL DE
PALHOÇA**

N. 6, Out de 2015

J. Dias

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA



VIAS REFLEXIVAS

N. 06, out. de 2015

FICHA CATALOGRÁFICA

DIAGRAMAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

PERIÓDICO DIGITAL

www.fmpsc.edu.br

ISSN 2176-641X

Rua José Pereira dos Santos, 305

Bairro: Ponte do Imaruim

CEP: 88130-475



VIAS REFLEXIVAS

N. 06, out. 2015

DIRETORA EXECUTIVA DA FMP

Mariah Teresinha do Nascimento Pereira

DIRETORA ACADÊMICA

Degelane Córdova Duarte

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Denis Liberato Delfino

CAPA

João Dias (Dão)

EDITORIA-CHEFE

Profª Drª Luzinete Carpin Niedzieluk

CONSELHO EDITORIAL

Fábio Pereira (Prof. Ms. FMP)

Juliane Di Paula Queiroz Odinino (Profª Drª FMP/UDESC)

Luzinete Carpin Niedzieluk (Profª Drª FMP/UDESC)

Rangel de Oliveira (Prof. Dr. FMP)

Rosana Silveira (Profª Drª FMP)

PARECERISTAS AD HOC para este número

Jair Joaquim Pereira (Prof. Ms. FMP/UNISUL)

Maria Fernanda Diogo (Profª Drª FMP)

SUMÁRIO n. 6 (2015)	05
APRESENTAÇÃO Luzinete Carpin Niedzieluk	07
ARTIGOS	
O Aluno Letrado na concepção das professoras cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (SC) Jair Joaquim Pereira; Luzinete Carpin Niedzieluk	09
Alfabetização, Letramento e Literatura Infantil Adriane Forster; Luzinete Carpin Niedzieluk	24
Infância Tempo de Brincar: o lúdico e a brincadeira como estratégia pedagógica Pauline Francielle da Silva Lohn; Maria Fernanda Diogo	45
Contribuição do Patrimônio Cultural Material na Qualidade Visual do Espaço Turístico Urbano: análise da percepção ambiental do prédio da antiga Prefeitura Municipal de Palhoça Giancarlo Philippi Zacchi; Alina Gonçalves Santiago	62
Mapeamento dos egressos do curso de Administração da Faculdade Municipal de Palhoça Dayana Prá Madruga; Fernanda de Matos Sanchez	75
Turismo no espaço rural e as estratégias de desenvolvimento no território, em Portugal e no Brasil Marinês C. Walkowski; Carlos Loch	90
Ética das virtudes Fernando Maurício da Silva	108
Práticas Culturais e Consumos de Mídia: uma pesquisa realizada com os professores das escolas de Curitiba/PR Horácio Dutra Mello; Silvio Araújo da Silva Oliveira	123
Realidade ficção em <i>Nós Que Aqui Estamos Por Vós Esperamos</i> Alexandra Filomena Espindola; Jair Joaquim Pereira	139
Os Fatores Motivacionais que Influenciam as Atividades Profissionais: análise de uma micro-empresa no município de Palhoça Eliane Veloso Fagundes; Rangel de Oliveira Medeiros	149

Ensino-Aprendizagem na Educação a Distância – EAD: um processo de mediação tecnológica Marcelo José Cavalcanti	163
Modalidades Organizativas de Planejamento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): projetos didáticos e sequências didáticas Jair Joaquim Pereira; Alexandra Filomena Espindola	176

APRESENTAÇÃO

A Revista **Vias Reflexivas**, atualmente, é uma publicação eletrônica, com periodicidade anual da Faculdade Municipal de Palhoça. Publica, em fluxo contínuo, artigos, resenhas e entrevistas de áreas diversas. O número 1 foi publicado em meio impresso, em agosto de 2008 sob o ISSN 1983-5515 e, a partir do número 2, a publicação do periódico passou a ser *on-line*, sob o ISSN 2176-641X, sendo que este número foi publicado em agosto de 2009, o seguinte, o número 3 em junho de 2012 e o próximo, o número 4 em agosto de 2013 e o número 5 em outubro de 2014.

Lembramos que os textos podem ser produzidos por pesquisadores/docentes da FMP, assim como por professores (mestres e/ou doutores) juntamente com discentes e por docentes (mestres e/ou doutores) de outras Instituições de ensino e/ou pesquisa, visando a estreitar os laços entre a extensão, a pesquisa e o ensino. Estes textos são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Apenas os trabalhos aprovados pelos dois pareceristas serão encaminhados para publicação, desde que as modificações sugeridas, se houver, forem atendidas pelo(s) autor(es), além de a revisão ser de responsabilidade do autor ou autores dos textos. Assim, ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está(ão) automaticamente concordando com as diretrizes editoriais da Revista e, além disso, cedendo os direitos autorais relativos aos trabalhos publicados.

Com muito satisfação, mais uma vez, conseguimos dar continuidade ao Projeto de Extensão da FMP - Revista **Vias Reflexivas** e publicar o número 6 (seis) que traz artigos que versam a respeito de temáticas diversas e correntes teóricas diversificadas, como psicologia, administração, pedagogia, análise do discurso, turismo e outros mais. Os trabalhos publicados pretendem contribuir para promover um diálogo construtivo entre as áreas. Este número conta com (12) doze artigos, como se pode observar a seguir.

O artigo que abre a edição intitulado “O Aluno Letrado na concepção das professoras cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (SC)” escrito pelos professores Jair Joaquim Pereira e Luzinete Carpin Niedzieluk apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou os diferentes discursos sobre a concepção de aluno letrado que circulam na esfera escolar, em especial, entre os sujeitos professores que atuam em classes de alfabetização.

O segundo artigo é das professoras Adriane Forster e Luzinete Carpin Niedzieluk, intitulado “Alfabetização, Letramento e Literatura Infantil” que trata de temas relevantes, contemporâneos e inesgotáveis na educação em geral.

O terceiro artigo “Infância Tempo de Brincar: o lúdico e a brincadeira como estratégia pedagógica” da professora doutora Maria Fernanda Diogo e de Pauline Francielle da Silva Lohn analisa o lúdico como possibilidade de compreensão do mundo e ampliação do processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino.

O quarto artigo “Contribuição do Patrimônio Cultural Material na Qualidade Visual do Espaço Turístico Urbano: análise da percepção ambiental do prédio da antiga Prefeitura Municipal de Palhoça” de autoria do professor Giancarlo Philippi Zacchi e de Alina Gonçalves Santiago objetiva verificar a importância que o patrimônio cultural material exerce sobre a paisagem urbana a partir da percepção das pessoas.

O quinto artigo “Mapeamento dos egressos do curso de Administração da Faculdade Municipal de Palhoça” da professora Fernanda de Matos Sanchez e de

Dayana Prá Madruga busca ressaltar as competências adquiridas e aplicadas durante a atuação profissional dos egressos da instituição.

O sexto “Turismo no espaço rural e as estratégias de desenvolvimento no território, em Portugal e no Brasil” da professora Marinês C. Walkowski e de Carlos Loch caracteriza o turismo no espaço rural e ressalta o processo de gestão que visa o desenvolvimento do território em Portugal e no Brasil.

O sétimo “Ética das virtudes” de Fernando Maurício da Silva busca aproximar Kant e o platonismo, discutindo a relevância da ética das virtudes e sua possível reedição.

O oitavo “Práticas Culturais e Consumos de Mídia: uma pesquisa realizada com os professores das escolas de Curitiba/PR” dos professores Horácio Dutra Mello e Silvio Araújo da Silva Oliveira, busca investigar as práticas culturais e os consumos de mídias dos professores dentro e fora das salas de aula.

O nono “Realidade ficção em *Nós Que Aqui Estamos Por Vós Esperamos*” dos professores Alexandra Filomena Espindola e Jair Joaquim Pereira busca pensar o filme de autoria de Marcelo Masagão, a partir das imagens e de alguns dos letreiros problematizando brevemente o gênero documentário.

O décimo “Os fatores motivacionais que influenciam as atividades profissionais: análise de uma micro-empresa no município de Palhoça” de Eliane Veloso Fagundes e de Rangel de Oliveira Medeiros buscou identificar os fatores motivacionais que influenciavam as atividades profissionais segundo a percepção dos colaboradores da micro-empresa.

O décimo primeiro “Ensino-Aprendizagem na Educação a Distância – EAD: um processo de mediação tecnológica” do professor Marcelo José Cavalcanti analisa o ensino a distância como uma modalidade de ensino que desenvolve estreita relação com o movimento tecnológico do cenário globalizado.

O último artigo “Modalidades Organizativas de Planejamento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): projetos didáticos e sequências didáticas” dos professores Jair Joaquim Pereira e de Alexandra Filomena Espindola apresenta um estudo bibliográfico dos cadernos de formação para professores, na tentativa de entender se as limitações apresentadas pelos professores da rede municipal de Palhoça, na realização das atividades de planejamento escolar inerentes ao PNAIC, têm origem nos cadernos que sustentam teórica e metodologicamente este programa de formação.

Profª. Dra. Luzinete Carpin Niedzieluk
Editora-chefe

O ALUNO LETRADO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS CURSISTAS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALHOÇA (SC)

Jair Joaquim Pereira (FMP/UNISUL)

jair_jpereira@hotmail.com

Luzinete Carpin Niedzieluk (FMP/UDESC)

luz_carpin@yahoo.com.br

RESUMO: Com base no referencial teórico da Análise de Discurso (AD) de matriz francesa e a abordagem Sócio-Histórica do Letramento de Tfouni (2010), este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou os diferentes discursos sobre a concepção de aluno letrado que circulam na esfera escolar, em especial, entre os sujeitos professores que atuam em classes de alfabetização. Das dez questões que compuseram o questionário, pode-se dizer que a questão que deu origem ao corpus desta pesquisa foi a seguinte: quando se pode dizer que o aluno é letrado? Observou-se após a análise discursiva dos recortes uma compreensão confusa das professoras em relação aos processos de alfabetização e letramento. Ora distinguem sujeito alfabetizado de sujeito letrado. Ora tratam esses dois conceitos como sinônimos. Os indícios encontrados nos recortes apontam para a necessidade de uma discussão aprofundada sobre os modelos atuais de formação continuada para os professores alfabetizadores.

PALAVRAS-CHAVE: Professores; Formação Continuada; Análise de Discurso.

INTRODUÇÃO

Para alcançar o objetivo deste texto que é de analisar discursivamente as diferentes abordagens sobre letramento que circulam na esfera escolar, em especial, entre os sujeitos professores que atuam em classes de alfabetização, utilizou-se à Análise de Discurso (em diante AD) de matriz francesa e a Teoria Sócio-Histórica do Letramento proposta por Tfouni como amparo teórico. Entende-se que essas teorias permitem ao analista do discurso o estabelecimento de uma relação crítica com a linguagem, desde seu funcionamento. Assim, inicialmente, serão apresentados, de forma breve, os conceitos pertinentes a essas teorias, que darão suporte à reflexão acerca das proposições relativas ao letramento. Ressalta-se que os conceitos de discurso, sentido, ideologia, texto, sujeito, formações discursivas e formações ideológicas, elementares da AD de “linha” francesa, são os que interessam, particularmente, a esta pesquisa. Outros conceitos, muito provavelmente, serão mobilizados ao longo da análise.

Já se adianta que de forma contrária à Linguística que se debruça sobre o estudo da língua como sistema de signos, a AD não trata especificamente da língua, muito menos da gramática, embora também tenha interesse por esses campos de conhecimento, o foco da AD é o discurso. “[...]. A Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa?”. (ORLANDI, 2003, p. 17).

Na constituição da AD, enquanto teoria encontram-se pressupostos de três campos teóricos distintos: a Linguística, o Marxismo, a Psicanálise. Assim, considera-se a AD como uma disciplina de entremeio, uma vez que sua constituição se sustenta pela contradição desses três campos.

Desse modo, se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco ao que teoriza a psicanálise. Interroga a Linguística pela contradição que ela deixa de lado, questiona o Materialismo pelo simbólico e se demarca pela Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2003, p. 20).

Pode-se dizer que este estudo origina-se a partir das dificuldades sugeridas pelas manifestações discursivas das professoras, cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (em diante PNAIC), na definição de aluno letrado.

O PNAIC é um Programa de Formação Continuada para professores alfabetizadores que está relacionado ao projeto que estende o Ensino Fundamental de oito para nove anos, no Brasil. De acordo com o Ministério de Educação, o PNAIC tem por objetivo principal aprimorar a prática de ensino de Língua Portuguesa e de Matemática nas classes de que compõem o ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental.

Em relação às ações do PNAIC, podemos dizer que são diversas e se desenvolvem a partir da seguinte estrutura que obedece a quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; gestão, controle social e mobilização.

1. ANÁLISE DE DISCURSO: algumas considerações

Nada mais adequado se iniciar uma apresentação da AD pelo seu objeto: o discurso. Nos dizeres de Orlandi (2003, p. 21), entende-se discurso como um “efeito de sentido entre os interlocutores.” É por meio do discurso que se pode compreender como uma determinada materialidade discursiva produz sentidos. Pelo discurso, a AD pensa de que forma os sentidos são mobilizados pelos sujeitos em seus dizeres.

É a partir de uma multiplicidade de sentidos que se produz o discurso. Pode-se inferir que a AD busca o sentido da linguagem, sem apagar as questões sociais. A linguagem é vista pela AD não como uma simples ferramenta de comunicação ou de transferência de informação. Nesse campo discursivo, diferentemente do entendimento da Linguística, a linguagem também serve para não comunicar. Ou seja, toma-se a linguagem como um espaço de contradições.

Não se entende, na perspectiva teórica da AD, o sujeito como indivíduo. O sujeito aqui é entendido como uma posição que ocupa no discurso. Essa posição é um espaço de representação social que é atravessada pela dispersão. Trata-se de uma posição sujeito que é se constitui pelos dizeres de outros. Dizeres esses que circulam ou já circularam antes e em outro lugar. Dessa forma, o sujeito do discurso precisa retomar o que já foi dito, para que seus dizeres façam sentido. É um sujeito imerso num processo que formula e faz circular sentidos. “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.” (ORLANDI, 2003, p. 20).

Para Pêcheux (1990), o indivíduo, no campo teórico da AD, é interpelado em sujeito pela ideologia. Vale dizer que a concepção de ideologia na Análise de Discurso provém do trabalho de Althusser, acerca dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Para a AD, a relação entre linguagem e ideologia é necessária, porque é na e por meio da linguagem que a ideologia se manifesta. É ainda a ideologia que cria um efeito de identidade de sujeito completo. De acordo com Pêcheux (1990), são dois esquecimentos que criam esse efeito de completude: o sujeito acredita ser a origem de seus dizeres; e acredita ainda que o seu dizer corresponde ao seu pensamento, apagando, com isso, a incompletude da linguagem. De certo modo, segundo Orlandi (2001), a ideologia representa o efeito de completude que se sustenta sobre o já-dito.

2. ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA DE LETRAMENTO

A discussão acerca do conceito de letramento iniciou-se nas escolas a partir da década de 1990, quando os alfabetizadores brasileiros têm acesso aos estudos norte-americanos e ingleses a respeito dos usos sociais da leitura e da escrita. Pode-se dizer que no Brasil, o conceito de letramento surgiu, mais especificamente, com o propósito de responder a determinadas demandas que o conceito de alfabetização não dava conta já que se trata de um conceito muito restrito ao domínio do sistema de escrita alfabética.

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além de alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta. (TFOUNI, 2010, p. 32).

No Brasil, o surgimento do termo letramento trouxe dificuldades de entendimento aos professores alfabetizadores na esfera escolar. Mesmo com inúmeros programas de formação continuada de iniciativa do governo federal, nos últimos anos, voltados às especificidades da alfabetização e do letramento, muitos alfabetizadores ainda sentem-se inseguros em relação a esses dois conceitos. Em especial, a definição do termo letramento parece ser bastante complexa, uma vez que se trata de um conceito muito amplo que envolve os usos da escrita nas mais diferentes esferas sociais. O letramento é um conceito que inclui a escola, mas não se restringe a ela, por isso, a dificuldade em delimitá-lo.

Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (SOARES, 2010, p. 65-66).

Mesmo com toda a complexidade e amplitude já apontadas envolvendo o termo letramento, vale ressaltar que é possível, por meio da abordagem sócio-histórica de Tfouni (2010), definir aproximações e distinções pontuais entre os conceitos de alfabetização e de letramento. Em nosso entendimento, a compreensão dos significados do letramento passa pela compreensão do conceito de alfabetização.

O primeiro ponto a ser considerado é que o conceito de letramento não equivale ao conceito de alfabetização, muito menos ao de ensino formal. Para Tfouni (2010), o letramento deve ser compreendido como um processo sócio-histórico, que extrapola o espaço da escola e o processo de alfabetização. Refere-se, o letramento, a processos sociais mais amplos. Diferentemente do letramento, a alfabetização está bastante restrita à esfera escolar. “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 2010, p. 20).

O segundo ponto a ser observado refere-se à especificidade da alfabetização: o ensino e aprendizagem do sistema alfabético da língua. Entretanto, no contexto do ensino atual, a alfabetização não pode ser mais vista como limitada a essa face. Em classes de alfabetização, hoje, alfabetizar ainda implica ensinar o sistema alfabético, mas por meio das práticas sociais de uso da escrita. É justamente nessa segunda face que alfabetização e letramento se interpenetram.

3. METODOLOGIA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Conforme se apontou de forma breve na introdução, este trabalho analisa recortes do discurso de quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública municipal de Palhoça (SC), cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essas professoras concluíram a primeira etapa de formação do PNAIC: alfabetização e linguagem, em 2013.

O instrumento utilizado para a constituição do *corpus* foi um questionário composto de 10 questões abertas com o objetivo de colher informações sobre a situação funcional, formação acadêmica, experiência docente, bem como dados a respeito das concepções de alfabetização e letramento das professoras participantes. Ao todo participaram da pesquisa quatro professoras que lecionam na rede municipal de ensino de Palhoça (SC). Das dez questões que compuseram o questionário, pode-se dizer que a questão que deu origem ao *corpus* desta pesquisa é seguinte: quando se pode dizer que um aluno é letrado?

Para a resposta ao questionário, organizou-se um encontro com duração aproximadamente de duas horas, na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), em horário e local combinados com as professoras. Como a pesquisa tratava das contribuições do

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica das professoras, permitiu-se consulta aos inúmeros cadernos de formação do PNAIC, na área de alfabetização e linguagem, com o objetivo de facilitar o acesso das professoras ao “arquivo”, conforme estabelece Pêcheux (1997) e, dessa forma, fazer circular os diversos sentidos que os textos desses cadernos de formação (PNAIC) podem mobilizar. Após a distribuição dos cadernos de formação, cada professora recebeu o questionário com as dez questões abertas a serem respondidas. Questões estas tratavam especificamente de dois processos que foram discutidos exaustivamente ao longo do ano de 2013: alfabetização e letramento.

Levando em consideração a noção de recorte proposta por Orlandi (2006), selecionaram-se algumas sequências discursivas para a análise dos dados. Vale observar que a AD, em relação a outras teorias, supera a ideia de informação e se debruça sobre a noção de texto. Para tanto, a AD promove deslocamentos importantes: do segmento para o recorte e da frase para o texto. Orlandi (2006) define recorte como uma unidade discursiva e ressalta que o analista a optar pela noção de recorte, aceita trabalhar com a polissemia, em outras palavras, com a incompletude da linguagem. Logo, a interpretação dos dados não é automática. Da mesma forma que os demais pressupostos da AD, apesar de a noção de recorte não ser pré-determinada, possui um caráter metodológico, cujo sentido será alcançado pelas vias da teorização. (ORLANDI, 1996).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos recortes abaixo serão apresentados os discursos de quatro professoras acerca do seguinte questionamento: quando se pode dizer que o aluno é letrado? E com o objetivo de preservar a identidade das professoras que contribuíram para este estudo, estes sujeitos serão identificados pelas letras do alfabeto: A, B, C, D.

RECORTES: professora “A”

“Letrado é o aluno que responde a muitas demandas tanto do universo da escrita como o da tecnologia. Inclusive muitos alunos já conseguem escrever pequenos textos no computador. Tudo fica mais fácil, pois o computador tem muitos mais recursos que o

aluno letrado já domina e isso facilita a escrita, pena que a escola utiliza pouco o computador para escrever”. (PROFESSORA “A”)

Iniciamos a nossa análise a partir das pistas linguísticas assinaladas no primeiro recorte, isto é, *“Letrado é o aluno que responde a muitas demandas tanto do universo da escrita como o da tecnologia”*, pode-se perceber que para essa posição-sujeito, letrado é sinônimo do aluno que faz uso da escrita e da tecnologia para responder a demandas das sociedades modernas. De certa forma, esse entendimento da professora “A” aproxima-se da abordagem sócio-histórica de letramento de Tfouni (2010) que diferencia letrado de alfabetizado. Ou seja, o sujeito que aprende a ler e a escrever, torna-se alfabetizado; mas o sujeito alfabetizado que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, torna-se letrado.

A análise de outro recorte também indica que a professora “A” relaciona a condição de aluno letrado ao domínio dos recursos da tecnologia, em especial, ao computador, pois segundo a mesma professora: *“Inclusive muitos alunos já conseguem escrever pequenos textos no computador.”* Neste recorte destacado, há vestígios que permitem inferir que a professora “A” possui uma perspectiva de letramento, chamada por Tfouni (2010), de tecnológica porque trata a escrita como um produto. Nessa perspectiva, tem-se uma visão positiva dos usos da leitura e da escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e desenvolvimento tecnológico, ignorando, assim, as origens sociais e culturais do letramento. Essa perspectiva tecnológica de letramento, na prática pedagógica, de acordo com Tfouni (2010), está voltada para a codificação/decodificação de textos escritos. Trata-se de uma concepção utilitária que se fundamenta em um sujeito que precisa se adaptar às regras de uma sociedade cada vez mais tecnológica. Para a professora “A”, o aluno para ser considerado letrado precisa responder às novas demandas de escrita, em especial, as tecnológicas.

Retomando os dizeres da professora “A”, pode-se dizer que o recorte a seguir: *“tudo fica mais fácil, pois o computador tem muitos mais recursos que o aluno letrado já domina e isso facilita a escrita, pena que a escola utiliza pouco o computador para escrever”*, traz à tona outra modalidade de escrita muito utilizada nas sociedades marcadas intensamente pelo desenvolvimento tecnológico: a escrita virtual. Assim, recorrendo à escrita virtual, a professora “A”, refuta o processo de homogeneização do ensino característico das práticas escolares fundamentadas na reprodução de modelos de

escrita culturalmente valorizados. E ao negar ao aluno as diferentes manifestações da linguagem “a escola tem igualado tudo.” (ORLANDI, 1996, p. 91).

A análise dos recortes acima destacados permite-nos afirmar que o discurso da professora “A” traz as marcas de como a escrita se inscreve na sociedade atual em que os sujeitos são submetidos às novas tecnologias. Essa relação de submissão acaba por determinar o modo como o sujeito moderno se relaciona com a escrita. A professora “A” ao relacionar a condição de aluno letrado à capacidade de produzir textos no computador ocupa uma posição-sujeito determinada por um momento sócio-histórico em que a escrita está por toda a parte, especialmente, com a presença diária da internet na vida dos sujeitos. Ao ocupar tal posição, a professora “A” se inscreve em uma nova forma de sociedade, onde a escrita é elemento estruturante.

RECORTES: professora “B”

“São aqueles alunos geralmente oriundos de famílias com condições financeiras um pouco mais favoráveis, com acesso a livros e a computador mesmo antes de chegarem à escola. Infelizmente na escola em que trabalho a maioria absoluta de meus alunos completa os anos iniciais do ensino fundamental sem produzir textos. São alunos que considero apenas alfabetizados, pois não conseguem produzir um texto simples que solicito em sala de aula, apenas reproduzem os textos trabalhados no livro didático. Se fossem letrados escreveriam o que se cobra na escola.” (PROFESSORA “B”)

O primeiro recorte: *“São aqueles alunos geralmente oriundos de famílias com condições financeiras um pouco mais favoráveis, com acesso a livros e a computador mesmo antes de chegarem à escola”*, remete-nos a uma concepção de letramento consagrada historicamente que considera letrado o sujeito versado em letras; erudito. O sentido atribuído à palavra letrado, pela professora “B”, não se relaciona à concepção sócio-histórica de Tfouni (2010), que considera letrado o sujeito capaz de fazer uso da leitura e escrita nas diversas atividades sociais onde a escrita se faz presente.

Os fragmentos destacados sinalizam também que a professora “B” se insere em uma formação discursiva que o permite acreditar que somente os alunos privilegiados financeiramente chegam à escola, letrados. Os demais alunos, de maneira geral, não possuem condições de se tornarem letrados, pois o acesso a livros e ao computador é reduzido, e isso, impede que o aluno chegue letrado à escola, conforme entendimento da

professora B. Entretanto, de acordo com Tfouni (2010), as práticas sociais letradas atravessam todos os sujeitos de uma sociedade, independente de classe social. A abordagem sócio-histórica de letramento, tal como é proposta por Tfouni (2010), ainda postula que estar inscrito em uma sociedade letrada é condição principal para que o sujeito ocupe uma posição de letrado, seja ele alfabetizado ou não. Encontramos ainda em *“famílias com condições financeira um pouco mais favoráveis,”* o trabalho da ideologia naturalizando o sentido de que há um letramento padrão, que todos deveriam ter acesso, mas somente uma parcela privilegiada da população pode o ter. A posição ocupada pela professora “B” faz reproduzir a ideologia dominante.

Outro recorte do discurso da professora “B” que merece atenção é o seguinte: *“São alunos que considero apenas alfabetizados, pois não conseguem produzir um texto simples que solicito em sala de aula”*. Considerando a abordagem discursiva de letramento, ressalta-se que a discussão que interessa não é saber se o sujeito é alfabetizado ou não, mas, preliminarmente, em que medida esse sujeito pode ocupar a posição autor. Nessa concepção discursiva de letramento, aqueles alunos que ainda não sabem ler e escrever, considerados analfabetos, podem ocupar a posição autor. Logo, mesmo que não dominem o sistema de escrita alfabético de nossa língua, esses alunos podem constituir-se como autores de seu próprio texto. Vale ressaltar ainda que o posicionamento da professora “B” distancia-se da natureza histórico-social do letramento, defendida por Tfouni (2010). Segundo esta autora, é preciso que o professor, na prática pedagógica, considere não apenas as práticas de escrita, mas também as práticas de oralidade.

Neste mesmo segmento discursivo referente à professora “B”, *“São alunos que considero apenas alfabetizados, pois não conseguem produzir um texto simples que solicito em sala de aula”* também se pode perceber a manifestação do discurso pedagógico escolar, atravessando a prática pedagógica do sujeito-professor. O Discurso Pedagógico Escolar, DPE, ensina, assim, aos alunos que escrever consiste em uma tarefa que deve ser cumprida nas aulas de língua portuguesa, atendendo a uma determinação do professor que, por sua vez, cumpre determinações preconizadas pelo currículo escolar. O discurso pedagógico representa um discurso do poder institucionalizado e legitimado pela escola, uma vez que o professor determina como um texto deve ser escrito pelo aluno, em um processo que inibe a circulação de sentidos. Com essa prática, o aluno volta-se, comumente, à paráfrase para formular seus dizeres,

afastando-se da polissemia, conforme o fragmento: “*apenas reproduzem os textos trabalhados no livro didático*”. “[...] A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura dos processos de significação. Ela joga com o equívoco.” (ORLANDI, 2003, p. 36).

Pelos recortes discursivos da professora “B” vislumbra-se a necessidade de incorporação pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo aqueles em formação continuada no PNAIC, de uma prática pedagógica que permita ao aluno se reconhecer como sujeito capaz de ocupar uma posição de autor. “O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido.” (ORLANDI, 1996, p. 79). Tanto a AD quanto a abordagem discursiva do letramento consideram que para a produção de textos caracterizados pela autoria é necessário que o aluno ocupe a posição autor. Nas condições de produção pouco favoráveis em que se dá a prática pedagógica de produção escrita, o processo de construção de autoria raramente se instaura, visto que o próprio professor não estabelece gesto de interpretação capaz de superar o que está prescrito. Por conseguinte, as atividades relacionadas à produção de textos acabam por constituírem-se em espaços onde a criação dá lugar ao trabalho de reprodução e sustentação dos sentidos legitimados, segundo Pêcheux (1997).

RECORTES: professora “C”

“Não percebo muita diferença entre ser alfabetização e letramento. Aluno letrado para mim já domina a gramática e a ortografia. Os alunos apenas alfabetizados não tem esse domínio, cometem muitos erros e isso enfraquece o texto.” (PROFESSORA “C”) Como se pode observar, no primeiro recorte destacado, “*não percebo muita diferença entre ser alfabetizado e letrado*”, o discurso da professora “C”, mesmo após dois anos de formação continuada no PNAIC, traz indícios de que o seu entendimento de acerca dos conceitos de alfabetização e letramento é distante da abordagem discursiva de letramento de Tfouni (2010). De acordo com o enfoque desta autora, o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto esta se refere ao ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética, aquele focaliza o uso da leitura e da escrita, pelo sujeito, em diferentes contextos sociais. Possivelmente, essa dificuldade

apontada nos dizeres da professora “C”, em diferenciar alfabetização de letramento, traz implicações sobre o seu entendimento acerca de aluno letrado.

Dando prosseguimento, apresenta-se mais um recorte oriundo do depoimento escrito da professora “C”, *“aluno letrado para mim já domina a gramática e a ortografia”*. Muito provavelmente esse posicionamento que valoriza o ensino gramatical, assim como o ensino da ortografia, nas classes de alfabetização, está intrinsecamente relacionado à compreensão de letramento como sinônimo de alfabetização. Por conta dessa compreensão equivocada de letramento, muitos professores reconhecem que o domínio das regras gramaticais é uma condição fundamental para que os alunos possam produzir textos. Dessa forma, nas aulas onde deveriam ser desenvolvidas estratégias para a produção textual, consistem, na verdade, em aulas para estudo da gramática. Entre outras palavras, a competência do aluno produtor de textos está relacionada de forma intrínseca ao suposto entendimento das regras ortográficas e gramaticais. Há vestígios em seu discurso de que a professora “C”, pela posição de sujeito que ocupa, não reconhece os saberes discursivos dos seus alunos.

Pode-se verificar nos segmentos linguísticos da professora “C” que o desconhecimento gramatical e o ortográfico funcionam como uma fonte de discriminação, uma vez que, o aluno quando não escreve obedecendo às normas e regras preestabelecidas, é considerado apenas alfabetizado. Ou seja, a professora “C” diferencia aluno alfabetizado de letrado, considerando o nível de conhecimento ortográfico e gramatical que o aluno demonstra para produzir textos solicitados na escola. Observamos que os dizeres da professora “C” relacionam-se apenas aos conhecimentos gramaticais e ortográficos. Encontram-se, também, pistas nesses dizeres de um sujeito-professor que ocupa uma posição de reproduzidor do discurso pedagógico escolar. Entretanto, de acordo com a abordagem discursiva do letramento, é preciso que os professores superem essa obsessão pelo ensino da gramática e da ortografia, desde as classes de alfabetização. Para tanto, a prática pedagógica do professor deve priorizar o funcionamento e o acontecimento da língua, em detrimento do estudo da língua como instrumento. “Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento [...]”. (ORLANDI, 2003, p. 19).

“Penso que o aluno que não consegue ler e escrever é iletrado. Infelizmente, as crianças que estão chegando ao ensino fundamental não conhecem a escrita. Fica muito difícil, porque você primeiro torna o aluno alfabetizado, e depois letrado. Atualmente, abandonei um pouco aqueles métodos tradicionais, estou seguindo uma apostila do construtivismo, que trabalha letramento. Essa apostila ajuda muito na leitura, porque os livros de literatura são complicados. (PROFESSORA “D”)

Prosseguindo com nossa discussão, passaremos a análise de alguns recortes do depoimento escrito da professora “D” acerca do aluno letrado. Inicialmente, vale dizer que de acordo a concepção sócio-histórica de letramento a qual nos filiamos, deve-se evitar o uso do termo iletrado para determinar os alunos que não sabem ler e escrever. O termo mais apropriado, segundo Tfouni (2010) é não-alfabetizado, uma vez que as práticas sociais de escrita marcam todos os sujeitos. Mesmo aqueles sujeitos que não sabem ler e escrever, não podem ser chamados de iletrados, porque apresentam um conhecimento acerca da escrita: o letramento.

Em relação ao recorte “*Fica muito difícil, porque você primeiro torna o aluno alfabetizado, e depois letrado*”, percebemos indícios que nos permitem pensar que os processos de letramento e de alfabetização não estão esclarecidos na posição discursiva assumida pela professora “D”. Ela acredita que o processo de letramento só se inicia após o de alfabetização, ou seja, para se tornar letrado, primeiramente, é necessário o domínio do código alfabético. Já a abordagem discursiva do letramento a qual nos filiamos diz justamente o contrário do posicionamento da professora “D”: o sujeito inicia o seu processo de letramento, antes mesmo de chegar à classe de alfabetização.

Outro recorte que merece atenção “*Atualmente, abandonei um pouco aqueles métodos tradicionais porque não ajudam na formação do aluno letrado, estou seguindo uma apostila do construtivismo*”. Nesta posição discursiva, a professora “D” assume que os métodos tradicionais de alfabetização são inadequados e, ao mesmo tempo, sinaliza que uma apostila nos moldes do construtivismo pode ser mais eficaz à formação do aluno letrado. No mesmo recorte, a expressão significativa “*abandonei um pouco*” pode indicar que a referida professora utiliza simultaneamente os métodos tradicionais de alfabetização e a metodologia construtivista na sua prática alfabetizadora. Contudo, nosso principal questionamento às metodologias de alfabetização citadas pela

professora “D” é com relação ao entendimento de texto. Tais metodologias desconsideram que o texto se constitui por uma textura complexa. Tratam o texto como uma unidade fechada sem relações com outros textos. Convém ressaltar, contudo, que nosso entendimento acerca de texto filia-se à abordagem discursiva de Orlandi (1996, 2003), e conforme o enfoque desta autora, “[...] o texto é definido pragmaticamente com a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção. O texto se constitui, portanto, no processo de interação.” (ORLANDI, 1996, p. 21). Assim, desde as classes de alfabetização, o professor precisa ensinar ao aluno a finalidade interacional do texto. Essa concepção de produção textual escrita exige que o professor proponha aos alunos que escrevam textos com finalidades sociais definidas, isto é, os alunos precisam saber por que estão escrevendo aquele texto, para quem, com que finalidade.

Ainda sobre a abordagem discursiva do letramento, de acordo Tfouni (2010), o professor deve alfabetizar o aluno, de modo a torná-lo letrado. Daí a importância de o professor entender a sala de aula como um espaço que permita tanto o domínio das capacidades intrínsecas à alfabetização, quanto o domínio dos conhecimentos envolvidos nos diversos usos sociais em que a escrita se faz presente. É preciso manter em sala de aula um equilíbrio entre ambos os domínios, entretanto, a manutenção desse equilíbrio tem se configurado no grande desafio para o professor que leciona em classes de alfabetização. Esse equilíbrio, em outras palavras, é a proposta de alfabetizar letrando, ou seja, “[...] ensinar a ler e a escrever nos contextos das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que, o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2010, p. 47).

Em complementação ao que expusemos acima, podemos dizer que a professora “D” deixa pistas de que desenvolve uma prática relacionada à leitura que pouco colabora na constituição do aluno como sujeito-leitor. Tal prática sugerida colabora para a fixação do aluno em uma posição de intérprete. “Portanto, enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que está lá produzido.” (ORLANDI, 1996, p. 116). Já o sujeito-leitor, em seus gestos de interpretação, considera no texto: as condições de produção; as filiações históricas; as formações ideológicas; os aspectos materiais da língua que permitem o funcionamento discursivo; e outras formulações tão necessárias à compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas análises mostraram os diferentes enfoques acerca do termo letrado que atualmente circulam no espaço escolar, entre as professoras cursistas do PNAIC, em Palhoça. É interessante ressaltar que as quatro professoras, participantes da pesquisa, são formadas em Pedagogia e com uma carga horária considerável em formação continuada. Mesmo assim, deixaram pistas, em seu discurso, que são incapazes para apontar diferenças entre os processos de alfabetização e letramento. No entanto, conforme Tfouni (2010), alfabetização e letramento são dois processos distintos, enquanto aquela se refere ao domínio do código escrito, esse se volta aos aspectos sócio-históricos intrínsecos à aquisição da escrita. Ou seja, pode-se dizer que o letramento é um processo mais amplo do que alfabetização. Há indícios no discurso das quatro professoras, sugerindo uma inconsistência teórica importante, capaz de interferir negativamente na prática pedagógica empreendida por essas docentes em sala de aula. Ora consideraram alfabetização e letramento sinônimos, ora apontaram diferenças importantes entre ambos, ora confundiram aluno letrado com alfabetizado.

Os pressupostos teóricos que subsidiam o PNAIC sinalizam para a necessidade da prática do professor alfabetizador está alinhada a um referencial teórico. Tratando-se das professoras colaboradoras nesta pesquisa, observa-se uma limitação teórica considerável. Insistimos, retomando Tfouni (2010), que diferenciar sujeito letrado de alfabetizado é de suma importância, pois são dois conceitos distintos e da sua compreensão dependerão os resultados em sala de aula. Essa incerteza teórica sugerida no discurso das quatro professoras contribui para a identificação do sujeito-professor com formações discursivas nas quais predominam o discurso pedagógico tradicional que se fundamenta pelo apego a métodos tradicionais de alfabetização e a programas de ensino rígidos respaldados pelo sistema de ensino. Em decorrência disso, as concepções e as propostas metodológicas oferecidas no livro didático, portanto, são recebidas como inquestionáveis pelo professor. Assim, para nós, tanto os cursos de formação inicial quanto os de formação continuada deveriam constituir-se em espaços discursivos, nos quais houvesse possibilidades para o próprio professor deslocar-se da posição de sujeito submisso aos discursos ditatoriais do livro didático. Contudo, acreditamos que uma prática pedagógica fundamentada na AD e na abordagem sócio-histórica do letramento

pode conduzir o professor a ocupar posições discursivas que lhe possibilitem reflexões sobre as bases teórico-metodológicas de sua prática alfabetizadora, enriquecendo, assim, os seus próprios fazeres pedagógicos.

Para finalizar, ressaltamos que nos últimos anos o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação, vem investindo seguidamente em programas de formação continuada para docentes que atuam em classes de alfabetização. Entretanto, a inconsistência teórica sugerida no discurso das professoras cursistas do PNAIC, revela fragilidades desses programas de formação continuada e, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade uma discussão teórica aprofundada sobre os modelos atuais de formação continuada para esses professores.

LITERATE STUDENTS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS' LITERACY WHO ATTEND THE PLANO NACIONAL... (PNAIC) IN THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM OF PALHOCA.

ABSTRACT: Based on French Discourse Analysis (DA) and the Socio-historical Approach to Literacy (TFOUDI, 2010), this article aims to present results of a study which analyzed different opinions of literate students which are common in the context of schools, especially among teachers of literacy. The questionnaire was composed of ten questions, and we could say that the corpus of this research began with the following question, “When should we consider the students are literate?” After discursive analysis it was observed that teachers tend to misunderstand the alphabetization and literacy processes. They sometimes distinguish alphabetized people from literate people; or they deal with these concepts as being synonyms. The analysis indicate that further discussion of the mainly methods of teacher training courses for teacher literacy should necessarily be done.

KEY-WORDS: Teachers; Teacher training course; Discourse Analysis.

REFERÊNCIAS

- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 236f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Área Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Departamento de Psicologia e Educação. Universidade de São Paulo. 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et. al. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p. 55-66.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Interpretação e autoria**: leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2006.

TFOUNI, Leda, Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERATURA INFANTIL

FORSTER, Adriane (FMP)
prof.adrianeforster@gmail.com
NIEDZIELUK, Luzinete Carpin (FMP)
luz_carpin@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo busca compreender a relação e a importância da literatura infantil com o processo de alfabetização e letramento. Estudaram-se os processos de alfabetização e letramento, suas transformações no decorrer da história da educação, assim como a história e as transformações da literatura infantil e seus aspectos pedagógicos. Portanto, a metodologia deste artigo é de revisão bibliográfica. Como resultados percebe-se que a sociedade atual exige um novo sujeito leitor, um indivíduo que participe ativamente e efetivamente das atividades que envolvem leitura e escrita. Por este motivo, é papel da escola estar preparada para receber esse aluno e dar condições para que ele desenvolva as habilidades de leitura e escrita dentro desses conceitos. A literatura infantil deve ser utilizada como ferramenta didático-pedagógica para participar desse processo que estimula a imaginação, a criatividade e a contextualização dos textos escritos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Literatura Infantil.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A alfabetização é um tema que gera grandes discussões. Com a chegada de um novo século, as exigências a partir do termo alfabetização se ampliaram e a sociedade exige do cidadão uma alfabetização num sentido amplo, ou seja, que o cidadão seja capaz de usar a escrita e a leitura no meio social e se valer por meio dela. No dia-a-dia

nos deparamos com diversos tipos de textos, com funções diferenciadas e temos que saber como interpretá-los. Assim há necessidade de um novo tipo de leitor/escritor que deve estar atualizado às transformações ocorridas no meio social.

A partir dessa nova exigência, o termo letramento entrou em cena com foco em um leitor fluente, que saiba diferenciar a leitura de um texto, um poema, uma receita, uma bula de medicamento, uma instrução de uma caixa de autoatendimento, uma função de um telefone celular [...]. A sociedade exige um indivíduo que domine as mais variadas formas de leitura e escrita. Junto com o termo letramento, surge também o termo analfabetismo funcional, onde, não basta ao leitor dominar o código alfabético, é preciso que domine e opere as mais variadas formas de leitura e escrita que compõe o meio social em que ele vive. É para esse novo tipo de leitor/escritor que a escola deve estar preparada. A partir dos estudos de Soares (2012), conceituaremos os termos alfabetização e letramento e suas funções.

Cabe à escola, proporcionar situações de aprendizado que aproximem os alunos dos textos e que crie um ambiente propício para aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, é também função da escola preparar o aluno para usar a leitura e a escrita em suas formas variadas no ambiente social. A partir desses questionamentos e por meio do estudo de Coelho (2000) e de outros teóricos, trataremos do tema literatura infantil.

Também recorreremos aos estudos de Barbosa (2013) para questões referentes à leitura e escrita e ao uso da literatura no processo de alfabetização, bem como a mediação do professor serão discutidos. Neste sentido, torna-se importante estudar e investigar sobre o tema proposto e porque é preciso que se pense sobre a prática pedagógica que vem sendo aplicada, fazendo da instituição escolar um lugar que não foque apenas no domínio do código alfabético de maneira mecânica, mas sim que a aprendizagem da leitura e da escrita se dê de forma significativa e efetiva.

2 ALFABETIZAÇÃO

De início, pode-se definir alfabetização como o processo de aquisição da habilidade que envolve leitura e escrita, voltada para o domínio do código alfabético. No processo de alfabetização o indivíduo, que pode ser criança ou adulto, aprende a habilidade de dominar o sistema alfabético, ou seja, conhecer as letras e os sons que

representam, constituir e ler palavras, frases ou até mesmo textos. Nessa perspectiva Soares,

[...] alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). (SOARES, 2013, p. 15-16).

O processo de alfabetização, ou seja, a habilidade de ler e escrever palavras, frases ou textos, ocorre principalmente no ambiente escolar. Pois, mesmo que o indivíduo tenha contato com a linguagem escrita fora da escola (e na maioria dos casos tem), é na escola que atividades efetivas de alfabetização são praticadas, ou seja, exercícios que envolvem a escrita e o reconhecimento de letras e sons. Poucas famílias iniciam o processo de alfabetização em casa, por isso diz-se que ele ocorre preferencialmente no ambiente escolar, que pode ser a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental. Porém, apesar de concretizarem-se na escola, as habilidades de ler e escrever, são usadas também, e até muito mais, fora deste ambiente. É para promover-se no meio social que a leitura e a escrita são utilizadas pelo indivíduo, e a forma com que ele se apropria da alfabetização pode incluí-lo ou excluí-lo da sociedade.

Segundo Soares (2012, p. 31), “[...] alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’. Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Portanto por esse modo, fica evidente a definição de alfabetização como um processo ligado ao domínio do sistema alfabético.

Porém, ainda segundo Soares (2013, p.16), “[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Nesse sentido, a partir da segunda metade dos anos 80, passou-se a questionar os fundamentos e a eficiência do processo de alfabetização, que deveria levar os alunos a uma aprendizagem significativa, com funções específicas para o uso social e não apenas para uma tradução do escrito para o oral ou vice-versa. Nessa época, as cartilhas e os métodos tradicionais de alfabetização foram muito questionados e ditos insuficientes para as exigências sociais que englobam leitura e escrita.

A realidade passou a exigir uma alfabetização que engloba a diversidade de situações sociais impostas pelo mundo letrado. Como passamos a viver em uma

sociedade que se tornou grafocêntrica, o conceito de alfabetizado foi reduzido àquele que conseguia ler as letras do alfabeto e um novo termo surgiu para designar as pessoas que tendo sido alfabetizadas, não conseguem se valer no universo da comunicação escrita, os analfabetos funcionais. A partir das novas exigências sobre a leitura, a escrita, seu uso e função no meio social, o termo letramento entrou em discussão.

3 LETRAMENTO

Os questionamentos sobre o processo de alfabetização, na perspectiva de que a alfabetização não deve ser entendida apenas como aquisição de um domínio, fez surgir o tema letramento. Para Castanheira, Maciel e Martins (2009), a alfabetização não pode ser compreendida somente como a aquisição de uma tecnologia. A ação de ensinar a ler e a escrever, possibilita mais que apenas o simples domínio de uma tecnologia, proporciona condições para a inserção do indivíduo em práticas sociais do consumo e produção de conhecimento em diferentes instâncias sociais e políticas.

O termo letramento começa a aparecer no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80, no discurso de especialistas dessas áreas, e desde então, tornou-se frequente na fala e escrita de especialistas e estudiosos da área (SOARES, 2012).

De acordo com Costa Val (2006, p. 19):

O termo letramento foi criado, portanto, quando se passou a entender, que nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das ‘primeiras letras’, e que se integrar socialmente hoje, envolve também ‘saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. Essa nova palavra veio para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita’, a qual se constitui um ‘conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais’.

Ainda que um indivíduo não seja considerado alfabetizado, já pode ser inserido em processo de letramento, pois ele já faz “leitura” inicial de rótulos, imagens, gestos, emoções. Desta forma, o contato do indivíduo com o letramento acontece antes do contato do indivíduo com as letras.

O letramento pode ser definido como a prática de inserção do indivíduo na cultura escrita (SOARES, 2012). Com o avanço da comunicação escrita, da tecnologia e

o surgimento de uma sociedade intensamente marcada pela presença da escrita, a utilização das habilidades de leitura e escrita tornaram-se questão de sobrevivência.

A escrita foi tornando-se um meio de acesso (ou obstáculo) para o indivíduo participar efetivamente da sociedade em que vive. Atualmente, a escrita tem variados usos e utilidades e está presente na maior parte das atividades de nosso dia-a-dia. Utilizamos a escrita para realizar muitas de nossas tarefas.

Segundo Barbosa:

A escrita social, com caracteres e funções diferentes, propicia leituras diversificadas. Não se lê da mesma maneira um folheto de divulgação, uma receita culinária ou um livro de literatura. Lançamos mão de estratégias de leitura diferentes para apreender as informações contidas nos diferentes textos, e o nosso interesse nas informações e o objetivo desejado vai determinar o tipo de leitura a ser feito. Esta flexibilidade de atenção às várias formas de ler para apreender o sentido dos textos, é fundamental para o homem e sua adaptação ao mundo moderno. É através do letramento que o indivíduo é capaz de fazer uso social da competência alfabética, de diferentes materiais escritos, compreendê-los, interpretá-los, extrair deles informações e guiar-se através da leitura e escrita. (2013, p. 143).

Diferente do processo de alfabetização, que acontece geralmente na escola, o letramento é um fenômeno mais amplo, como já mencionamos anteriormente, ele envolve diferentes situações sociais e, não se limita apenas à escola. Um indivíduo que não domina o sistema alfabético pode ser considerado letrado, pois, consegue fazer uso social da escrita em determinada situação como, por exemplo, reconhecer um produto por meio da “leitura” da embalagem ou “ler” uma placa para identificar o ônibus que precisa embarcar. Da mesma forma, pode-se dizer que, um indivíduo que aprendeu a codificar e decodificar sons e letras, ou seja, foi alfabetizado, não pode ser considerado letrado se, não consegue compreender um texto longo, guiar-se pela escrita em um caixa eletrônico de autoatendimento ou enviar uma mensagem de texto em um telefone celular. De acordo com esses exemplos, no letramento, os indivíduos conseguem realizar algumas práticas sociais por meio da linguagem, mesmo sem saber ler ou escrever. Embora esteja intimamente ligado à escrita, o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, envolve indivíduos que ainda não dominam completamente a escrita. Ainda sobre isto, Costa Val (2006, p. 19) assevera:

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora frequente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado.

Enquanto a alfabetização é um processo voltado para o domínio do código alfabético, o letramento segundo Soares (2012), é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever e consegue fazer uso dessa habilidade no meio social no qual está inserido. Embora sejam processos distintos, alfabetização e letramento não devem aparecer isoladamente no decorrer do desenvolvimento dessas habilidades. Assim,

[...] dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização. SOARES, (2003 apud Batista, 2006, p. 13).

Nessa perspectiva, alfabetização e letramento são reconhecidos como processos distintos, porém indissociáveis, ou seja, cada um com sua especificidade, porém fundamentais no processo de aquisição das habilidades que envolvem leitura e escrita.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: processos indissociáveis

O processo de aquisição da leitura e escrita é um processo amplo e complexo, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético como a compreensão e o uso da leitura e da escrita no cotidiano em atividades sociais variadas. Alfabetização e

letramento são fenômenos diferentes, porém, complementares. Assim, a alfabetização deve ser promovida na perspectiva do letramento, ou seja, deve-se alfabetizar letrando. Segundo Soares (*apud* Castanheira, Maciel e Martins, 2009, p. 92) o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita:

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...].

Desta forma, as práticas de sala de aula devem promover a alfabetização na perspectiva do letramento, considerando os múltiplos usos e funções da leitura e escrita no meio social. Parafraseando as autoras (2009) não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando, isto é, ao se orientar o trabalho didático-pedagógico para o letramento, não se deve deixar de lado o trabalho específico com o sistema alfabético e a construção da leitura e escrita. Ou ainda, ensinar o domínio do código alfabético/ortográfico visando à alfabetização e esquecer o trabalho voltado para o letramento. Alfabetizar letrando, de maneira adequada, produtiva e significativa, implica desenvolver atividades que contemplem de forma articulada e simultânea a alfabetização e o letramento.

A escrita faz parte da vida do indivíduo, e ele, reconhece sua importância. Desta forma, atividades que envolvam diferentes situações de leitura e escrita são bem vindas para o ciclo de alfabetização. Os diferentes gêneros textuais são ótimos aliados para o trabalho efetivo de alfabetização em sala de aula. Neste sentido, Rojo (2006, p. 28) afirma que:

[...] a alfabetização deve, além de trabalhar com o conhecimento do alfabeto, fazê-los sobre textos em gêneros de circulação social concreta, as quais são importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos, desde guiar-se por receitas e rótulos nas práticas cotidianas culinárias, até deleitar-se com um romance ou escrever uma carta de leitor a um jornal marcando posição. Nada impede que as

práticas alfabetizadoras se dêem (sic) sobre textos interessantes e relevantes, ao invés de frases descontextualizadas e às vezes inimagináveis, como a girafa está na geladeira, somente porque essas apresentam determinada letra ou família. Os textos apresentam todas as letras e os professores podem reorganizá-las sistematicamente para estudá-las com os alunos, após lerem e escreverem coletivamente um texto num gênero em situação que seja o mais possível aproximada à de uso coerente.

É evidente que o trabalho com textos auxilia no processo de alfabetização de forma efetiva, significativa e porque não, prazerosa. Isso porque as crianças encantam-se com o universo das histórias infantis e encontram-se nele. Descreveremos a literatura infantil, por meio de gêneros variados como elemento importante no processo de desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

4 LITERATURA INFANTIL

A história da literatura infantil começa a se delinear a partir do momento que a criança passa a ser vista como diferente do adulto, com suas características e especificidades próprias. Parafraseando Cunha (1994), é no início do século XVIII, que a criança passa a ser vista não mais como um adulto em miniatura e tem uma educação especial voltada para o universo infantil. Deste modo, passou-se a procurar uma literatura adequada para a infância. Mesmo assim, o que prevalecia nesta época eram as histórias de cunho moralista e paternalista, voltadas para a representação do poder. Perrault e os irmãos Grimm estão associados ao início da literatura voltada para crianças, através de seus contos e histórias folclóricas. Tornaram-se escritores clássicos, conhecidos também, por transformarem as histórias populares contadas oralmente em literatura escrita, podendo assim, ser conhecida por um grande número de pessoas.

Em cada país, além dos clássicos literários conhecidos universalmente, vão surgindo aos poucos, diferentes manifestações da literatura infantil. Para Cunha (1994), no Brasil, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a relação de dependência das colônias. Mais tarde com Monteiro Lobato, a verdadeira literatura infantil brasileira é concebida.

Desde então, abrem-se as portas para uma nova era na literatura infantil, para novos autores e novas formas de escrever para o público infantil. Começam a aparecer novas configurações de literatura com abordagens diferentes de diversos fatores do

mundo infantil. Surgem sítios, vilarejos e matas ao invés dos castelos e novos personagens são incorporados às histórias como: sabugos de milho falantes, bonecas, porcos personagens mitológicos e muitos outros. Ainda sobre o início da literatura infantil brasileira, Gregorim escreve:

Evidentemente, Lobato fora o precursor de uma nova literatura destinada às crianças no Brasil, uma literatura que ainda passaria por inúmeras transformações, por uma ditadura militar e por grandes mudanças na tecnologia e na sociedade.

Essas mudanças foram de maneira histórica e dialógica, trazendo para a literatura infantil a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem diante de um universo que se transforma a cada dia e, além disso, trouxeram também as vozes e sentimentos da criança para as páginas dos livros, para as ilustrações e para as diferentes linguagens que se fazem presentes na produção artística para crianças. (GREGORIM, 2009, p. 28).

Com o crescimento da sociedade e a influência da industrialização houve um crescimento significativo na produção e consumo de livros. Em conjunto a essas transformações o processo de ensino teve sua ampliação e a ligação entre a literatura e a escola começa a ser constituída. Com o passar dos anos, apesar de todos os avanços tecnológicos, a enxurrada de brinquedos interativos e a explosão dos meios de comunicação, a literatura não perdeu seu destaque no campo da educação e é ainda considerada um caminho essencial para a evolução de um povo por pais e educadores. Coelho afirma que:

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e jovens. COELHO (2000, p. 15).

Ainda segundo este mesmo autor “[...] a valorização da literatura infantil como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente” (p. 30). Ultimamente se discute sobre os benefícios da literatura infantil como aliada no processo de aprendizagem, pois é através da palavra que o cidadão evolui e se relaciona. A literatura tenta ganhar espaço e valor no meio pedagógico e familiar. O meio social

no qual estamos inseridos nos impulsiona a usar as técnicas de leitura, pois é por meio dela que podemos nos promover, ou somos excluídos da sociedade.

Conforme Coelho (2000, p. 27):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...].

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente pode ser definida com exatidão.

A literatura infantil abrange modalidades bem distintas de textos, que vão “[...] desde os contos de fada, contos maravilhosos, lendas, histórias do cotidiano... até biografias, romances, literatura documental ou informativa” (COELHO, 2000, p. 47). Cada um desses tipos de texto pode ser utilizado como ferramenta de leitura para as crianças em processo de alfabetização. É importante que o professor conheça e saiba conduzir o trabalho com os diferentes tipos de texto e disponibilize aos seus alunos o contato com eles.

A literatura infantil é uma ótima ferramenta para auxiliar no processo de alfabetização independente do tipo de obra a ser utilizado, e atualmente, uma vasta quantidade de obras literárias está à disposição das crianças e dos educadores. Cabe ao professor, ter condições de conduzir esse encontro de maneira produtiva e prazerosa. A escola, lugar de socialização e múltiplos aprendizados, é espaço privilegiado para a literatura encontrar o leitor, esse encontro é ideal para a formação da nova mentalidade.

Sobre isto, Coelho escreve:

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis, e principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente [...]. (2000, p. 16).

Desta forma, pode-se reconhecer a escola como ambiente privilegiado de aprendizagem e interação, a literatura infantil como caminho para o acesso e

participação efetiva na sociedade letrada, e o professor com agente ativo, mediador do processo efetivo de alfabetização e letramento.

5 LITERATURA INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A relação do homem com a literatura iniciou num passado já mais distante, com as narrações orais. Naquela época havia tempo e espaço para a família compartilhar experiências e narrar vivências de seu dia a dia. Coelho (2000, p. 16), pondera que:

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi seu principal veículo. *Literatura oral* ou *literatura escrita* foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados. (2000, p.16).

Com a invenção da escrita as histórias antes contadas oralmente, que passavam de geração para geração, puderam ser registradas por escrito e desta forma jamais foram esquecidas. A arte de contar e ouvir histórias é uma herança cultural, que mesmo com o avanço das tecnologias, não foi esquecida e é muito apreciada no universo infantil.

Desde suas origens pré-históricas, o homem procurou se comunicar ou marcar sua presença no mundo através de uma determinada escrita, isto é, de uma forma concreta de registrar sua fala e fazê-la perdurar no tempo. Foram vários os suportes físicos descobertos pelo homem para inscrever suas mensagens: pedras, tabuinhas de argila, peles de animais, o córtex das árvores,, junco, chifres... materiais tirados da natureza e nos quais, com auxílio do buril, o “escritor” fazia riscos para transmitir seus pensamentos aos outros. A partir dessa escrita rudimentar em desenho, os suportes físicos foram evoluindo até chegarem à nossa civilização, com a invenção do papel e do livro, em cujas páginas a criação literária adquire corpo verbal e se torna acessível aos leitores. (COELHO, 2000, p. 65).

Sendo então uma arte tão antiga, e ainda muito apreciada, não se pode negar os benefícios das histórias no desenvolvimento da criança e no processo de alfabetização e letramento. Ler e escrever são tarefas fundamentais desde que a escrita passou a fazer parte de nossa vida. É através da leitura e da escrita que interagimos com as situações variadas do cotidiano e com o mundo a nossa volta. A criança que entra em contato com a literatura pode desenvolver e aprimorar tanto a linguagem oral como a linguagem

escrita. Nessas atividades a criança pode ampliar seu vocabulário, e procurar nos livros outras histórias ou até mesmo, escrever sua própria história.

De acordo com Saraiva

[...] a leitura constitui fonte de prazer na medida em que atende as necessidades de ludismo e de informação da criança. Por meio da leitura, o aluno satisfaz essas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que os textos suscitam. (2001, p. 12).

A sociedade da qual fazemos parte é conhecida como grafocêntrica, pois, a escrita está presente em todos os espaços e cumpre diversas funções na vida dos cidadãos. Muitas vezes, ao entrar na escola, o aluno tem como experiência de alfabetização a utilização de textos sem sentido que têm como propósito a avaliação da construção do sistema alfabético.

Sendo assim, vale ressaltar que:

[...] o aprendizado da leitura não dispensa desde o início da alfabetização, livros para crianças. O trabalho de automatização da decodificação deve ser concomitante com o da leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação. (FARIA, 2012, p. 22).

É importante que a escrita tenha sentido e significado para a criança, pois na sociedade em que vivemos a escrita é muito importante e nada do que se escreve é sem sentido ou sem significado. Cada texto tem uma função que pode ser informar, instruir, guiar, divertir e outras mais. Neste sentido, é importante que o professor, tenha consciência de que a escola é a grande responsável pelo acesso da criança ao mundo da escrita e que perceba as múltiplas funções do uso da leitura e escrita na sociedade.

Não é raro observarmos professores que consideram necessária a interação com diferentes gêneros textuais na formação do leitor/escritor competente, mas que, na sala de aula, recorrem basicamente a pseudotextos no trabalho de alfabetização. Esse tipo de prática não possibilita aos estudantes interagir com materiais escritos fora do espaço escolar nem refletir sobre as funções sociais desses textos e sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas por

meio desses textos. (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 17).

Um dos dilemas atuais sobre a utilização da literatura infantil, nas classes de alfabetização, portanto séries iniciais do Ensino Fundamental é a forma com que os professores lidam com a escolha do texto. Muitas vezes a leitura é empobrecida com textos sem sentido, sem significado, retirados de livros didáticos, ou fragmentados sem preocupação com o contexto da história, apenas para fixar o conteúdo desta ou daquela família silábica. Desta maneira, o trabalho com o texto perde seu objetivo maior que é o de formar cidadãos letrados capazes de usar a escrita no meio social tirando-os da condição de analfabetismo funcional. A esse respeito, Castanheira recorre a Freire (1991), quando este afirma que: “Não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Ao analisar isto, o autor relata que:

Dessa forma, Freire chama a nossa atenção para o fato de que não basta simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico. É preciso considerar as possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita. Essa inserção favoreceria uma leitura crítica das relações sociais e econômicas (re)produzidas em nossa sociedade. (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 15).

É muito importante que, o professor reconheça que as atividades envolvendo a leitura e a escrita tenham significado e sejam prazerosas para a criança e que não sejam simplesmente um processo mecânico, descontextualizado que se baseia em exercícios mecânicos de frases e palavras pautados somente em princípios silábicos. Se as atividades que envolvem leitura e escrita forem superficiais, mecânicas, repetitivas e sem significado, a leitura e a escrita não terão valor para a criança, assim essas habilidades ficam comprometidas. Para que a leitura e a escrita tenham valor para a criança a escolha do texto é muito importante, ele deve ser de interesse da criança para lhe chamar a atenção e para que a criança se envolva com a narrativa.

Sobre o assunto, Barbosa salienta que:

[...] é bom lembrar que as letras e palavras serão mais facilmente aprendidas se estiverem dentro de frases com sentido. Pedir a uma criança que identifique letras ou palavras isoladas é dificultar a leitura, pois o número de possibilidades (incertezas) está maximizado. Sem o

apoio do contexto (seja o assunto ou suporte da escrita), as possibilidades multiplicam-se enormemente, a incerteza aumenta. Um aluno não pode ser capaz de identificar uma palavra isoladamente, mas poderá vir a identificá-la numa frase através de outros índices. (BARBOSA, 2013, p. 169).

Desta forma, é imprescindível que o educador tenha consciência da responsabilidade da escola no processo de acesso do aluno ao mundo da escrita e perceba a alfabetização e o letramento como processos complexos, porém, com múltiplas possibilidades de uso social. Nesta perspectiva, as práticas de leitura e escrita promovidas na sala de aula devem contemplar a alfabetização na perspectiva do letramento. Sendo assim, cabe ao professor, promover o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita aliando o trabalho com textos escritos de interesse dos alunos ou que se aproximem de situações reais vividas pelos alunos. Barbosa (2013) explica que ajudar uma criança não é procurar transmitir um saber; é permitir que ela construa estratégias de que necessita para usar a escrita quando quiser brincar, agir, informar-se, distrair-se, etc. (BARBOSA, 2013, p. 169). O papel do professor neste caso é muito importante para que o aluno tenha condições de acesso ao mundo letrado e adquira as habilidades que lhe permitirão fazer uso efetivo da leitura e da escrita.

Além de promover a alfabetização e o letramento, o uso da literatura infantil na sala também serve para a formação do aluno leitor. Por isso, além de usar as estratégias de alfabetização, o professor é um dos principais agentes que podem promover a leitura. Cabe ao professor reconhecer que além do encantamento e magia que a literatura causa no universo infantil, ela também é uma ferramenta importante para a aquisição das habilidades de leitura e escrita e para o processo de formação de futuros leitores. Desta forma, pode-se dizer que a literatura infantil é um elo, uma ligação entre letras, palavras, frases, textos ao pensar, ao agir, ao vivenciar, ao questionar e refletir sobre as interpretações que a leitura leva o leitor a fazer; formando assim, sujeitos letrados, capazes de tecer suas próprias conclusões e questionamentos acerca do contexto no qual estão inseridos. É preciso formar um leitor envolvido integralmente com o que lê. Segundo Saraiva apropriar-se do sistema de escrita é muito importante para a criança, assim toda palavra:

[...] suscita pois, o desejo das crianças de romperem com seu círculo para, através da superação das dificuldades inerentes à conquista do código escrito, aderir a um espaço de direitos mais plenos. O domínio

da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se à certeza de que será compensado pela leitura de textos estimulantes. (SARAIVA, 2001, p. 81).

Além do saber teórico, para despertar o interesse pela leitura e tornar prazeroso o contato da criança com o universo da literatura infantil, enriquecendo assim o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, o professor deve ter sido antes, encantado pelas histórias. Não pode despertar paixão pelas histórias quem antes, não foi encantado por elas. Nesse sentido,

A formação do aluno-leitor transita, necessariamente, pela capacitação do professor-leitor. A paixão pela leitura não é algo casual, pois ela se alimenta da exemplaridade que desencadeia o interesse, a motivação e o encantamento pelo mágico mundo da fantasia. Entretanto, esse estímulo positivo em face da leitura demonstrado pelo professor deve ser complementado por qualidades pessoais e técnicas e pelo domínio conceitual. Espera-se que o professor conheça o modo como a criança aprende e estabeleça uma relação comunicativa afável com seus alunos, que aprimore continuamente sua prática pedagógica, mas, sobretudo que tenha assimilado conceitos fundamentais que lhe possibilitem aprender seu objeto – a literatura. (SARAIVA, 2001, p. 84).

Se o professor não se sentir bem com a literatura ou se não tiver afinidade com o texto lido, dificilmente encantar os alunos com a leitura. Para sentir-se envolvido com a prática de leitura, o aluno deve ser encantado pela leitura. Nessa etapa, o professor é de grande importância, deve atuar como agente mediador, facilitador e estimulador. A criança precisa do olhar atento do professor como mediador para possibilitar o encontro do leitor (criança) com o texto, para facilitar esse encontro deve-se escolher narrativas adequadas que sejam de interesse da criança. O professor deve incentivar e encorajar os alunos no caminho de decifração e decodificação do código escrito até que a leitura e a escrita se tornem processos naturais no dia-a-dia.

Portanto, fica clara, a importância do envolvimento da literatura com o processo de alfabetização e letramento, pois, a literatura infantil dá condições para que a criança estabeleça uma ligação coerente à sua aprendizagem. Assim, quanto mais gosto crie pela leitura, vai gradativamente estabelecendo relação entre a leitura e a escrita. Ler vai

tornar-se uma decorrência do processo. Na medida em que a criança tem contato com o texto, ela própria sente necessidade de decifrar o que está escrito ali.

Antes de tudo, o contato com os livros, o encontro do leitor com a literatura infantil, deve ocorrer de maneira prazerosa e amigável. Mesmo em um mundo repleto de tecnologias e ambientes virtuais interativos o livro é um objeto importante. O livro tem um caráter mágico, ele possibilita que o aluno viaje pelo mundo do imaginário e crie situações que envolvam o enredo de acordo com suas experiências. Se o adulto que utiliza a história, souber conduzir esse encontro, certamente a criança sentirá prazer em ouvir ou ler, e vai receber essa história como um gesto de carinho, e certamente pedirá para que se conte de novo a história, pode-se assim, iniciar uma amizade entre livro e leitor.

A função do professor no processo de alfabetização e letramento não se restringe a transmitir conhecimento, mas sim, criar situações onde a criança seja capaz de apropriar-se do conhecimento. O professor deve propiciar um ambiente rico e variado favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem e a organização do conhecimento já adquirido.

O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e técnicas e assume o papel de orientador, de facilitador da aprendizagem. Para isto, ele necessita, de um lado, aprofundar-se no conteúdo referente às questões de leitura e, de outro, ter um bom conhecimento das crianças que lhe são confiadas, uma atitude positiva e atenta frente aos alunos, uma sensibilidade pelos interesses e possibilidades de cada um. Tem também de conhecer a realidade social do país e as questões do acesso aos bens culturais produzidos no passado e no presente. Somente o professor pode intuir o que convém fazer num determinado momento para ajudar o aluno a aprender a ler. (BARBOSA, 2013, p. 173).

É importante que o professor possibilite ao aluno oportunidades de utilizar a escrita num contexto significativo, que tenha contato com os suportes materiais escritos como livros. Desta forma, a escola pode proporcionar experiências ricas de situações de uso da escrita. Quanto mais variadas e amplas as funções que a escrita adquire no meio social, mais variadas serão as situações de leitura que o leitor encontra para se informar, entreter-se e posicionar-se por meio de sua opinião crítica. Para facilitar o processo de aquisição da leitura e escrita, o professor deve proporcionar ao aluno amplas possibilidades de usar a leitura, de usar informações, de compreender e ter prazer no que lê.

Para potencializar o trabalho com a literatura o professor deve ter um conhecimento prévio da história e planejar o trabalho a ser realizado a partir da leitura. Conhecer a história é fundamental para o professor evidenciar fatos na história que merecem ser destacados ou gerar clima de suspense quando necessário. A leitura em voz alta pelo professor também é muito importante devido ao fato de os alunos se espelharem no adulto leitor para mais tarde fazerem suas leitura. É provável que a criança “leia” a história utilizando as mesmas estratégias de leitura como, entonação de voz e expressão corporal, que o professor utilizou para contar a sua versão da história.

Para iniciar a interação do leitor com o aluno é aconselhável que se faça uma leitura prévia da capa, chamando a atenção para aspectos como: quem escreveu a história, quem a ilustrou, tentar fazer uma leitura coletiva do texto e aceitar palpites de como será o enredo a ser encontrado dentro do livro. Ainda pode-se fazer uma relação entre a ilustração e o título e analisar se estão de acordo ou não. O professor faz a mediação entre o livro e a criança.

Também podem ser instituídos outros modos de ler na escola, que não seja na carteira da sala de aula. Além de variar o ambiente, os alunos podem ser convidados a sentarem-se no chão em círculo para ficarem mais a vontade, desta forma, cria-se um clima de descontração e a leitura é recebida como um momento de prazer, o aluno cria assim uma relação mais livre com a leitura.

Após a leitura realizada pelo professor, os alunos podem ser convidados para contarem novamente a história. Além de aprimorar seu desenvolvimento linguístico oral, vai permitir ao professor observar quais os pontos da história foram mais significativos para a criança. E a partir desses relatos, o professor pode conduzir atividades que envolvam a escrita.

Para os leitores iniciantes podem ser sugeridas atividades de alfabetização que vão desde a escrita dos nomes dos personagens até a reescrita da história ouvida. No início da alfabetização é importante que o professor seja o escriba, aquele que auxilia a criança quando estiver escrevendo o texto. Uma alternativa interessante é convidar uma criança para escrever na lousa a história que ouviram. O aluno age como escriba, os colegas ajudam a relembrar os fatos da história e o professor media o processo fazendo as observações necessárias quanto à grafia. Pode ser uma excelente atividade de iniciação à escrita. Ao reescrever um texto, os alunos não estão apenas “copiando” o que ouviram da história, estão trazendo para o texto suas interpretações e suas

conclusões acerca do que foi lido. Além disso, já conseguem relacionar os fatos das histórias como início, meio e fim.

A reconstrução oral de um texto também pode ser feita com o professor como escriba e os alunos a ditar o texto. Nesta etapa, o professor vai escrevendo o que os alunos vão ditando. Durante o processo o professor pode parar, ler em voz alta apontando as palavras que está lendo, analisar o texto, observar e decidir com os alunos se não falta nenhum detalhe. Essa atividade é muito importante, pois, serve para que as crianças aprendam convenções da escrita como: usar letras alinhadas, escrever da esquerda para a direita, usar os sinais de pontuação e os sinais gráficos... Se os alunos estiverem em uma etapa avançada da alfabetização, podem ser estudados outros elementos da gramática para elaborar o texto e também a organização do gênero trabalhado.

Os textos memorizados como canções, quadrinhas, parlendas e trava-línguas são ótimos aliados para atividades de alfabetização, geralmente conhecidos pelo aluno e de fácil memorização podem ser reescritos pelo aluno. Ao fazer a leitura do texto escrito o aluno vai percebendo se esqueceu de alguma palavra ou se cometeu algum erro de grafia, pois o texto já está memorizado. A escrita deve corresponder ao texto oral que ele tem gravado.

Criar histórias a partir de assuntos que agradem as crianças também é válido. O professor pode deixar os alunos escolherem os personagens, criarem uma situação a ser vivenciada por eles, citarem alguns elementos e a partir daí criarem uma narrativa. O professor pode ser o escriba, facilitando o contato do aluno com as regras e convenções de escrita.

Vale ressaltar que não existem receitas prontas, o professor, a partir de sua experiência com a literatura e sua sensibilidade em fazer a escolha do gênero que agrada aos alunos, vai criar estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com o contexto vivenciado. Nessas situações de aprendizagem o papel do professor não é o de transmitir conhecimento, mas o de criar possibilidades, situações significativas e condições de produção para que o aluno se aproprie de um conhecimento ou uma prática, neste caso, especificamente, a leitura e a escrita. Sendo assim, o professor não ensina a criança a ler e a escrever, ela, por meio da mediação do professor, aprende. A função do professor é possibilitar à criança um ambiente rico e variado que favoreça situações significativas de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Barbosa afirma que,

A partir do momento em que a criança é colocada numa situação de leitura, ela inicia o desenvolvimento dessa aprendizagem. Antes de traçar um corte entre letrados e iletrados, a presença da escrita através de suas várias formas e usos permite considerar uma diversidade de condição de leitor. O leitor vai sendo transformado, refinado, e vai aperfeiçoando suas estratégias, conforme solicitações externas. Assim parece possível uma mudança de orientação do ensino escolar da leitura, de modo a eliminar exigências específicas que reproduzem diferenças socioculturais entre as crianças, desde que a concepção de leitura subjacente a essas exigências seja colocada em questão. Trata-se de abandonar uma crença milenar: a base alfabética da formação do leitor. As recentes investigações parecem indicar uma certa semelhança entre o processo de aprendizagem da fala e a aprendizagem da leitura; se é falando que a criança aprende a falar, é bem provável que, lendo, a criança aprenda a ler. Um claro enigma. (BARBOSA, 2013, p. 159).

É pelo contato com a leitura e a escrita que o aluno vai se apropriar da leitura e da escrita. O professor tem um importante papel nesta jornada rumo ao conhecimento, ele deve promover o contato da criança com a literatura desde cedo, antes mesmo que a criança esteja em classes de alfabetização. Para que o aprendizado tenha valor ele precisa despertar o interesse do aluno, e partir do que agrada o aluno. Não basta aprender a ler e escrever, se esse processo se deu de maneira mecânica e sistematizada, o indivíduo deve ser alfabetizado para conseguir guiar-se pela escrita na sociedade. Como também não basta estar em contato com um ambiente letrado e não saber dominar o código alfabético. Para alfabetizar as crianças, partindo de um universo que lhes atraia e usando a leitura e a escrita de maneira significativa, o trabalho com a literatura é uma excelente opção. Pensar nos alunos e na relação entre literatura e ensino aprendizagem é enxergar o futuro, é ter a responsabilidade de formar cidadãos que construirão um mundo de diversidade e pluralidade. Assim, a literatura pode ser e deve ser entendida como uma ferramenta didático-pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é um tema que vem sendo discutido com atenção por educadores e tem se transformado ao longo do tempo para atender as necessidades dos indivíduos. A

alfabetização é uma grande arma, pois, tanto serve para promover o cidadão como para excluí-lo de situações do meio social.

Nos tempos anteriores era compreendida como aquisição do sistema alfabético, e o cidadão que conhecia as letras e conseguia fazer a leitura, mesmo que mecânica, era considerado alfabetizado. Com as transformações e o surgimento da sociedade grafocêntrica uma nova forma de conceituar a alfabetização foi surgindo e o termo letramento apareceu para participar do processo de aquisição de leitura e escrita. Assim, alfabetização e letramento passaram a caminhar juntos em prol de um ensino-aprendizagem significativo. O papel da escola atual é formar um cidadão que tenha condições de se guiar pela escrita nesta sociedade, por isso, cabe ao professor à tarefa de alfabetizar letrando. Alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas características específicas, porém nunca devem ser separados. Cada qual tem sua importância para que o aluno compreenda as habilidades de leitura e escrita.

Para que a criança aprenda a ler e a escrever é necessário que conheça as letras e os sons, mas também, é necessário que compreenda o que está lendo. Com o intuito de tornar a alfabetização prazerosa, envolvendo o uso de textos com sentidos variados, a literatura começou a ter seu espaço no ambiente escolar. A linguagem literária se aproxima do universo infantil e ascende o desejo de tornar oral o que está escrito no livro ou o inverso. É com esse objetivo que se acredita que a literatura infantil deve ser usada em sala de aula como uma ferramenta didático-pedagógica a fim de promover a alfabetização na perspectiva do letramento.

O papel do professor é muito importante, pois é o agente mediador, que participa ativamente do processo, porém sem impor, sem exigir leituras mecânicas e sem significado. O educador deve ir guiando o processo de construção do conhecimento utilizando a literatura como ferramenta, aproximando os alunos/leitores de textos e histórias que lhes interessam. Como sabemos, não há uma receita pronta de como ensinar a ler e a escrever. Assim, cabe ao professor promover situações de ensino aprendizagem que aproximem os alunos/leitores dos livros e consequentemente, da literatura infantil.

A literatura infantil merece atenção especial dos educadores, deve estar sempre presente na sala de aula como ferramenta didático-pedagógica, promovendo o gosto pela leitura e atendendo as necessidades dos alunos e as exigências da sociedade, mostrando novas possibilidades. Cabe ao professor buscar sempre novas alternativas e

estar atento às novas tecnologias de comunicação e utilizá-las em benefício de um ensino promissor.

LITERACY AND SPELLING CHILDREN'S LITERATURE

ABSTRACT: This study aims to understand the relationship between child reading and the process of literacy and affirms that child reading helps the processes of literacy and spelling. Therefore, the study looks for ways in which child reading can be used as a tool in education. Firstly it examines the transformation of the processes of literacy and spelling throughout the history and looks at how child changed in terms of pedagogical and affective aspects. Today's society demands a new subject reader, an individual who participates actively and effectively in activities that involve reading and writing. This is why schools need to be prepared to welcome students and help them improve their reading and writing skills using these concepts. Child reading should be used as a teaching tool in the process that stimulates imagination, creativity and contextualization of written texts.

KEYWORDS: Literacy; Spelling; Child Reading.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antonio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria A. F. de, MENDONÇA, Rosa H. (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 12-17.
- BARBOSA, José J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CARVALHO, Maria A. F. de, MENDONÇA, Rosa H. (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CASTANHEIRA, Maria L., MACIEL, Francisca I. P., MARTINS, Raquel M. (Orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COELHO, Nelly N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, Maria A. A. **Literatura Infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1994.
- FARIA, Maria A. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- GREGORIN, José N. F. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria A. F. de, MENDONÇA, Rosa H. (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 25-29.
- SARAIVA, Juracy A. (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- SOARES Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.
- VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria A. F. de, MENDONÇA, Rosa H. (Orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 18-23.

INFÂNCIA TEMPO DE BRINCAR: O LÚDICO E A BRINCADEIRA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Pauline Francielle da Silva Lohn (FMP)
paulinefrancielle@yahoo.com.br
Maria Fernanda Diogo (FMP)
mafediago@gmail.com

RESUMO: Este artigo se propõe a analisar o lúdico como possibilidade de compreensão do mundo e ampliação do processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. Para alcançar este objetivo, desenvolveu-se uma reflexão teórica acerca da pluralidade do ser criança e da utilização de jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas, a fim de estimular a aprendizagem desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de pesquisa bibliográfica, com base em autores como Arroyo, Machado, Kishimoto, Vygotsky, entre outros, fez-se um estudo teórico e reflexivo acerca do tema selecionado. Pensar práticas lúdicas e jogos como instrumentos de trabalho e aprendizado (re)direciona a atividade docente em prol de fomentar o protagonismo e a autonomia dos/as alunos/as, com o intuito de catalisar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, sensorial, cultural e social. Com base em estudos culturais, antropológicos e em pensadores da Psicologia do Desenvolvimento, buscou-se fundamentar porque o/a educador/a, principalmente dos Anos Iniciais, deve articular saberes científicos e atividades lúdicas, construindo com seus/as alunos/as um ambiente de cooperação, solidariedade e interação, obtendo aulas mais dinâmicas que favoreçam a aquisição do conhecimento e o ato pedagógico. Conclui-se que o lúdico agrega valor, de forma significativa, no cotidiano educacional, sendo uma metodologia que contribui no desenvolvimento pleno da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Brincadeira; Infância.

1 INTRODUÇÃO

Usar brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem das crianças na Educação Infantil e Fundamental valoriza os saberes adquiridos na infância, além de viabilizar o desenvolvimento sensório motor desses sujeitos em pleno desenvolvimento. Evidenciar o lúdico e o brincar como estratégia pedagógica significa priorizar atividades físicas, sensoriais e psicomotoras para o desenvolvimento da aprendizagem, buscando nas características da infância a formação de “[...] um ser singular ao viver num espaço relacional, diante de uma dinâmica fundamental de aceitação mútua em total confiança corporal” (MATURANA, 2004, p. 23).

Visando romper concepções tradicionais de memorização, reprodução de atividades e repasse de conhecimentos socialmente acumulados, educadores/as da Educação Básica, sobretudo da Educação Infantil e Fundamental, devem usar o lúdico

como recurso essencial para a aprendizagem significativa, considerando que a construção de conhecimentos passa por instrumentos pedagógicos de cunho dinâmico e interativo, transformando a imaginação e a representação corporal das crianças em ferramentas educativas. As vivências cotidianas transformam o brincar no eixo norteador da prática pedagógica, em que as especificidades de cada criança, em consonância com seu ano/série escolar, garantem um intercâmbio entre o aprendido, o desenvolvimento físico e a interação social.

A prática pedagógica do/a professor/a e suas reflexões sobre o ensino-aprendizagem devem considerar o que é efetivamente necessário para o desenvolvimento da criança. A visão outrora predominante de que o sujeito vai à escola para aprender revela um passado no qual o que importava era o conhecimento científico e colocava a infância como um estágio transitório. Já autores da Psicologia contemporânea trazem uma visão inovadora sobre o aprendizado. Por exemplo, para Piaget (1993, p. 13), o “[...] desenvolvimento mental é uma construção contínua”, desta forma o sujeito segue em constante processo de aprendizagem, independente do locus no qual essa aprendizagem se efetiva. Com base na perspectiva piagetiana, as experiências do sujeito em desenvolvimento, em constante transformação, formam suas estruturas cognitivas e estas constituirão a base para os estágios posteriores. Tais arcabouços estruturais podem ser percebidos na linguagem, nas expressões corporais e nos meios de organização mental que asseguram a constituição do ser humano.

Diferentes teorias encaram o lúdico sob enfoques distintos em prol do processo de ensino-aprendizagem: as brincadeiras podem ser encaradas como ferramentas e estratégias de trabalho pedagógico ou, noutra vertente, como constituintes do sujeito enquanto ator social, atuando na sua formação pessoal e interacional. Buscaremos neste artigo expor algumas abordagens que resgatam a brincadeira e o lúdico como centrais ao desenvolvimento de crianças criativas e plenas. Mas, antes de abordar tais teorias, realizaremos uma breve reflexão sobre o conceito de infância e suas diferentes manifestações.

2 INFÂNCIAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A PLURALIDADE DA CRIANÇA

Criança e infância são conceitos históricos, relacionais e cambiantes, forjados por meandros políticos, econômicos, jurídicos, médicos e culturais (DIOGO, 2012).

Atualmente não cabe pensar essa etapa da vida humana apenas com uma fase transitória do indivíduo, nem encarar as crianças como sujeitos incapazes de ter decisões próprias e precisas. Além disso, diante da complexidade da sociedade atual, analisar a infância como única e uniforme mostra-se a-histórico, pois a ideia de infância não é formulada igualmente em todas as instâncias e culturas. Em *Antropologia da criança*, Clarice Cohn (2005, p. 22) explica que “ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais”.

Segundo Anelise Nascimento (2007, p. 27), faz-se necessário considerar a existência de *infâncias*, no plural. Estas são consequência das desigualdades vigentes nos espaços sociais e de interação, constituindo uma pluralidade histórica, social e cultural, uma multiculturalização, fragmentando conceitos estanques historicamente enraizados. Nessa perspectiva, a autora salienta que

[...] ao contribuir para desmistificar um conceito único de infância, chamando atenção para o fato de que existem *infâncias*, e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, os estudos de Ariès apontam a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção burguesa de infância. Esse olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, ideias pré-concebidas ou práticas educativas que visam moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem. (NASCIMENTO, 2007, p. 27, grifo no original).

Ainda segundo a autora, a criança, mesmo sendo única, também se mostra diversa. Única no sentido de possuir singularidades, que cada ser humano desenvolve mesmo antes do nascimento e, também, capacidade de pensar e agir por conta própria. Contudo, a unicidade deste ser é atravessada pela diversidade do ambiente e das relações interpessoais vivenciadas, o que faz dela um sujeito plural, cuja individualidade estabelece conexão com outras tantas individualidades. Por meio do social, a criança entra em contato com uma infinidade de “infâncias” que propiciam trocas entre diferentes realidades e, conseqüentemente, lhe transforma em sujeito pleno de capacidades.

A desconstrução de conceitos naturalizados sobre a infância permite ao/a educador/a entender a criança como sujeito histórico e social e, também, compreendê-la como ator social, com necessidades afetivas e relacionais que possibilitem seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Toda criança, independentemente de seu meio social, econômico e cultural, nasce dotada de inúmeras capacidades e, para oportunizar seu pleno desenvolvimento, é indispensável levar em consideração suas condições objetivas e considerar cada uma como um ser único e potente no modo de pensar, agir e realizar as tarefas propostas. Crianças são produtoras culturais, elas se apropriam criativamente do mundo e o modificam. Essa perspectiva traz para a cena o protagonismo infantil e encara a criança como ator social, produtora de cultura e parceira do adulto no processo de construção social (KRAMER, 2011).

Mas nem sempre a infância foi encarada desta forma. Philippe Ariès (1981, p. 51), importante historiador francês, revela que “[...] até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido [...]”. Desconstruindo o mito de “infância natural”, o autor situou o surgimento da infância na Idade Moderna, no bojo de intensas mudanças familiares, sociais, políticas e educacionais. Esse sentimento inicialmente se caracterizou não por uma maior sensibilidade às crianças, mas por formulações sobre as suas particularidades em relação aos adultos.

Contemporaneamente, Cohn (2005, p. 21) aponta que “infância é um modo muito particular, e não universal, de pensar as crianças”, sendo vistas agora

[...] como atores sociais de pleno direito e não como menores ou como componentes acessórios da sociedade dos adultos, implicando o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura. (SARMENTO; PINTO, 1997, apud SIMÃO, 2003, p. 20).

Em conformidade com os estudos antropológicos, a Sociologia da Infância considera que “a verdadeira novidade dessa abordagem está no fato de considerar que as crianças realmente têm uma determinada ação e a missão do investigador é por mãos à obra e tentar descobrir qual é” (PROUT, 2004, p. 7). Tornou-se, pois, fundamental (re)pensar tais referências antropológicas e sociológicas e encarar a criança enquanto ator social e produtora cultural, utilizando este novo olhar como subsídio para auxiliar a prática pedagógica de forma que o/a professor/a considere seu contexto social no ato pedagógico e a contemple como parceira do adulto na produção cultural, e não meramente como reflexo do social. Pensar a criança como ator social significa muni-la de direitos, deveres e compreender a infância como uma transformação qualitativa do

sujeito. Nesta perspectiva, ela se torna companheira do adulto na estruturação da sociedade e agente da sua própria socialização; seu lugar não é o da simples reprodução, mas também o da transgressão e resistência (ROCHA, 2011).

Por parte do/a educador/a, o aprimoramento de técnicas pedagógicas e educativas requer intenso conhecimento acerca do grupo a ser trabalhado, já que a criança tem múltiplas linguagens, seja o choro, o riso, a fala, a quietude ou o isolamento, compondo um universo infinito a ser traduzido. “A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. Está em permanente construção” (ARROYO, 1994, p.17). O corpo infantil precisa de movimento e aí se interpõe a necessidade de brincar, correr, pular e jogar constantemente: estas são linguagens privilegiadas na infância.

A brincadeira em si não é algo comum, banal ou apenas um passatempo, mas fonte de construção de novos conhecimentos, cultura, lazer, prazer, aprendizado e construção da interação social. Esta, inclusive, está prevista na legislação que trata da Educação Infantil. Segundo o capítulo II, artigo IV, da Lei nº. 8.069/1990 (BRASIL, 1990), toda criança tem o direito a “brincar, praticar esporte e divertir-se” em lugares variados, dentro e fora do espaço escolar.

A consideração da criança como sujeito de direitos é o carro chefe de toda mudança legal. Não são mais os pais apenas que tem o direito a instituição de Educação Infantil para seus filhos [...]. A criança passa ter o direito a uma educação que vá além da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. (MACHADO, 2002, p. 37).

É neste sentido que a educação deve colocar o direito à brincadeira como fonte de conhecimento e de ampliação da qualidade de vida, através do aprimoramento de movimentos, sensibilidades e emoções da criança, reconhecendo-a como ser social, produtora de cultura. Assim, a brincadeira é inerente ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da fantasia e da preparação de papéis futuros, pois o brincar aproxima diversos tempos e lugares, passado, presente e futuro. O próximo subitem especifica a dimensão histórica, social e cultural do brincar.

3 O LÚDICO E A BRINCADEIRA

Torna-se imprescindível que o uso do termo *lúdico* seja seguido de um esclarecimento do sentido em que a palavra está sendo empregada. Brincar significa divertir-se, entreter-se em jogos, agitar-se alegremente, dançar, saltar, pular. No dicionário (FERREIRA, 1995), observa-se que a palavra brincar tem sua origem no latim, oriundo de *vinculum* que quer dizer laço, algema, união. É derivada do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. Lúdico também provém do latim *ludus* e possui caráter de jogo, brinquedo e divertimento.

Para Tizuko Morchida Kishimoto (1999, p. 21), brincadeira é “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. A autora defende que o brinquedo e a brincadeira interagem com a criança e não podem ser confundidos com o jogo. Este termo abrange uma “grande família”, pois “[...] se pode chamar de jogo todo processo metafórico [...]” (p. 35) composto por formalizações e regras estruturadas.

O ato de jogar e brincar é tão antigo quanto o próprio homem, que sempre manifestou uma tendência lúdica. O impulso aos jogos, inclusive, não se limita apenas à humanidade, dado que estes são praticados também por alguns animais. Paulo Nunes de Almeida (1985, p. 3) diz que “os animais brincam tal como os homens; convidam-se uns aos outros para brincar mediante certo ritual de atitudes e gestos”.

Grandes educadores e pensadores já frisaram a importância que o lúdico proporciona à educação das crianças. Jean Jacques Rousseau (2004) demonstrou que a criança tem maneiras de ver, pensar e sentir que lhe são próprias, apontando que ela, por meio de conquista ativa, participa de um processo que corresponde à sua alegria natural. Johan Heinrich Pestalozzi (1946) observou o desenvolvimento psicológico das crianças e apontou que o jogo auxilia no senso de responsabilidade e normas de cooperação para educar as crianças. Friederich Froebel (2001) viu nos jogos lúdicos um instrumento para promover a educação, dando ênfase que a pedagogia deveria considerar a atividade criadora da criança e despertar, mediante estímulos, suas faculdades próprias para a criação produtiva. O autor afirma que “o jogo é o produto mais puro na criança e revela a atividade espiritual do homem de amanhã. Por isso deve ser alimentado pela mãe e guiado pelo pai” (FROEBEL, 2001, p. 172). Por fim, John Dewey (1959, p. 19) afirma

que “o jogo faz o ambiente natural das crianças, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse delas”.

Os autores citados no parágrafo acima são percussores de ideias inovadoras na área da educação e contribuíram para que a pedagogia realizasse uma relação direta entre ludicidade e aprendizagem. Essa relação se intensificou a partir de pesquisas contemporâneas, fundamentadas com conceitos teóricos que explicam o desenvolvimento da criança, enfatizando as interações sociais e a gênese da construção de conhecimentos. Dentre os estudiosos do campo do desenvolvimento infantil que influenciaram a educação pode-se mencionar Henry Wallon (1968), Lev S. Vygotsky (1988) e Jean Piaget (1970), bem como seus seguidores.

Jean Piaget (1970), importante autor do campo da Epistemologia Genética, preconiza que a criança se desenvolve e aprende por meio da exploração e livre ação sobre o ambiente. O autor afirma que “os métodos ativos da educação das crianças exigem que se forneça a elas um material conveniente, a fim de que, jogando, cheguem a assimilar as realidades intelectuais, que, sem isso, parecem exteriores à inteligência infantil” (PIAGET, 1970, p. 158).

Outra grande influência no campo do desenvolvimento infantil vem da Psicologia Russa, com Lev Vygotsky (1988). O autor não desenvolveu uma teoria do ensino, mas dentre os autores do campo da Psicologia do Desenvolvimento, sua obra é a que mais se preocupa com os processos de aprendizagem. Para o autor, a brincadeira é atividade predominante no mundo infantil e constitui uma das principais fontes do desenvolvimento proximal, na qual a criança se apropria de valores, significados e artefatos construídos e partilhados em seu grupo social. Assim, o brincar mobiliza situações afetivas, cognitivas, culturais e sociais. A brincadeira do faz de conta ou simbólica, discutida detalhadamente na obra do autor Russo, é uma atividade mental por excelência, na qual a criança se apropria ativamente da realidade, por meio da representação mental e age dissociando significado e significante.

Já Henry Wallon (1968) possui uma compreensão dinâmica do desenvolvimento que, tal qual Vygotsky, remonta à Teoria Materialista Histórico Dialética. Ele encara o jogo como uma das dimensões da aprendizagem e o lúdico como constituinte do desenvolvimento, formando a capacidade infantil de pensar, imaginar e entreter. Nos jogos lúdicos, inicialmente a criança realiza a imitação da realidade, projetando suas

emoções na brincadeira; gradativamente sua percepção se torna mais abstrata e ocorre uma evolução intelectual, permitindo que ela conquiste uma atitude mais objetiva.

Pode-se perceber que, para os autores acima citados, o lúdico se integra claramente na ação educativa, tornando-se o berço obrigatório das atividades intelectuais, culturais, sociais e a base de ações pedagógicas que motivem e canalizem o interesse da criança.

Aprofundando um pouco mais a teoria Sócio Cultural, de Vygotsky e seus colaboradores, a criança necessita da mediação social para humanizar-se. Não se pode desconsiderar a influência da herança biológica para a espécie humana, mas esta não determina as suas funções psíquicas. “As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro, mas se formam no processo de desenvolvimento da prática social e histórica” (LEONTIEV, s/d, apud SCHNEIDER, 2004, p. 55). A natureza dá ao sujeito rudimentos psíquicos (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1994), mas a diversidade de fenômenos criados pelo repertório humano e que constituem as Funções Psicológicas Superiores são desenvolvidas no e por meio do social. Partindo deste ponto de vista, Leontiev (s/d, apud SCHNEIDER, 2004, p. 56) revela que “a criança, no momento do nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não pode alcançá-la no isolamento: deve aprender a ser homem na relação com os outros homens”.

O brincar é uma das atividades que se enquadra ao propósito de apropriação cultural e social pelas crianças. Desde o nascimento, ela se encontra mergulhada num espaço cultural de signos e instrumentos construídos e partilhados pelos seres humanos (não necessariamente adultos) que promovem situações socialmente valorizadas e carregadas de significados. Maria Luísa Schneider (2004) acrescenta que assim como o adulto se objetiva no trabalho, por meio da ação produtiva, a criança externaliza sua produção cultural e social na forma de brincadeiras e jogos, adquirindo conhecimentos por meio da sua ação e os simbolizando no brincar.

A autora menciona, ainda, que o faz-de-conta nasce do resultado das relações sociais da criança que, em vez de vivenciar suas experiências como os adultos, através do sistema trabalhista, traduzem as práticas sociais da sua cultura em forma lúdica, internalizando um mundo que ainda não é seu (SCHNEIDER, 2004). Conforme já abordado, na brincadeira simbólica a criança age dissociando significado e significante. Isso cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal e amplia suas possibilidades de

desenvolvimento, exercitando-a nas relações da vida adulta e possibilitando a ela o contato com situações que serão vivenciadas no futuro.

Vygotsky (1988) conceitua cultura como produto da vida social, a qual se baseia nas relações estabelecidas entre as pessoas num determinado tempo e espaço. Usando este princípio, pode-se entender o brincar como parte de um processo de preservação e transmissão cultural, pois este tem como base a aprendizagem social. Por exemplo, antigamente as crianças não dispunham de recursos materiais e acabavam confeccionando seus brinquedos artesanalmente, auxiliadas por um adulto ou por uma criança mais experiente. Brinquedos e brincadeiras variam de acordo com as culturas, pois se associam às crenças e à maneira de viver de cada sociedade, portanto brincar é uma atividade cultural. A brincadeira está ligada aos valores, normas e atitudes sociais que, por sua vez, podem ser vivenciadas em forma de cooperação, solidariedade, inclusão, ética, pluralidade cultural e resolução de conflitos.

Como o brincar se insere no contexto educacional atual? Para melhor compreender esta questão, abordou-se a seguir a mudança para o Ensino Fundamental de nove anos e seus impactos sobre a utilização do lúdico nos Anos Iniciais.

4 ALFABETIZAÇÃO LÚDICA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a Lei das Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e instaurou a escolaridade mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, provocando muitas discussões e dúvidas. A fim de defender e preservar o lúdico e a brincadeira nos Anos Iniciais faz-se fundamental compreender essa mudança. O objetivo da alteração é assegurar um maior tempo de convívio escolar, oportunizando aprendizagens mais amplas por meio do aumento do período de permanência na escola. O direito da criança a uma escolaridade obrigatória maior deve ser compreendido como a ampliação de suas possibilidades de aprender, de interagir com crianças da mesma idade e apreender conhecimentos de forma eficaz.

A adoção de um sistema de ensino obrigatório de nove anos contribuiu para intensa mudança na estrutura e na cultura escolar. Devemos considerar que a passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais pode ser traumática para algumas crianças devido às mudanças na disposição da sala e na estruturação das atividades. Muitas vezes,

logo no primeiro ano do Ensino Fundamental, o/a educador/a abandona as brincadeiras, os jogos, a música e modifica o espaço da sala de aula, colocando as carteiras enfileiradas, causando intenso impacto em muitos/as alunos/as. A sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade, ingressantes no Ensino Fundamental de nove anos, deveria implicar uma atenção especial às suas características sociais, maturacionais, cognitivas e psicológicas. Assim, é de suma relevância “[...] criar um diálogo entre esses dois níveis de ensino” (MARAGON, 2007, p. 31).

Além disso, a família deve estar ciente e participante deste processo de transição. Aos seis anos, a criança tem a família, a escola, o/a educador/a e os/as colegas como seus principais vínculos e o pleno desenvolvimento infantil decorre de uma conexão saudável entre o ambiente doméstico e a instituição educativa, suas referências mais próximas para incrementar a comunicação, a expressão corporal e o pensamento crítico.

A alfabetização é uma das principais metas dos primeiros Anos Iniciais. Assim, seria de se esperar que houvesse uma passagem gradativa da Educação Infantil para os Anos Iniciais, pois não se pode alfabetizar sem se preocupar como o ser humano em si. Do ponto de vista pedagógico, a entrada nos Anos Iniciais não deveria representar uma ruptura com processos anteriores, pois a alfabetização e o letramento, metodologias trabalhadas nessa faixa etária, devem ser vistos como continuidades às experiências antecedentes, sistematizando gradativamente o processo de ensino-aprendizagem por meio da brincadeira até chegar à linguagem escrita. Bombardear a criança de informações quando suas estruturas mentais ainda estão em processo de maturação pode acelerar processos e trazer riscos para o seu desenvolvimento crítico e reflexivo (TELES, 1999).

A criança tem o desafio de encarar o mundo utilizando-se da imaginação e das diversas formas de linguagem (gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical). Com base nessas linguagens, ela é capaz de aprimorar seu conhecimento intelectual e, posteriormente, partir para o letramento e a alfabetização. Segundo Magda Soares (2004), a alfabetização e o letramento dos anos 1980 não atendem mais às necessidades da sociedade atual, pois os conceitos que permeavam o processo de decodificação da língua neste período não utilizavam o construtivismo como ferramenta essencial para instaurar as práticas sociais e, por sua vez, fundamentar o aprendizado. Nesta época, utilizavam-se repetições mecânicas de letras, sílabas e palavras, com base na concepção de leitura e

escrita como codificação e decodificação. Soares (2004, p. 97) explica que alfabetização e o letramento são processos distintos, mas “[...] reconhecidos como indissociáveis e interdependentes”. Alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, já letrar é levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita.

Contudo, atualmente alguns/as professores/as ainda usam metodologias específicas de repetição e memorização nos Anos Iniciais. Desde 1960, as teorias de aprendizagem apontam “[...] esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita” (SOARES, 2004, p. 21). A decodificação da língua não pode restringir-se ao aprendizado, ao contrário disso, a alfabetização e o letramento devem seguir caminhos paralelos, administrando o papel de introduzir no contexto escolar a leitura fluente e compreensiva, além da identificação e do uso da escrita como carros-chefe do ensino-aprendizagem. Este processo pode ser facilitado pelas práticas lúdicas, incorporando brincadeiras e jogos ao trabalho educativo, pois o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade se amalgamam na produção de novas possibilidades de interpretação e expressão pelas crianças (VYGOTSKY, 1988).

Assim, atualmente se espera que o/a educador/a nos Anos Iniciais consiga usar o lúdico em prol da aprendizagem como um todo e da alfabetização e letramento de modo específico, ensinando as práticas sociais da escrita através de significados criativos e expressivos, qualificando o uso competente da língua num paralelo à brincadeira e ao espaço social.

O espaço escolar é um locus privilegiado para as brincadeiras infantis, mas há diversos aspectos que dificultam, e muitas vezes impedem, o brincar nas instituições de Ensino Fundamental. Desta forma, cabe a pergunta: por que, ao ingressarem nos Anos Iniciais, as crianças deixam de brincar? Por que o brincar, geralmente, fica segregado ao horário do intervalo? Acreditamos que, de forma errônea, alguns educadores/as pensam a Educação Infantil como o lugar de brincar, de jogar, do lúdico e, inversamente, os Anos Iniciais têm a feição de espaço de estudos e conteúdos. Além disso, muitas vezes o currículo se encontra fragmentado e as disciplinas e os conteúdos não se relacionam; neste caso a educação permanece estancada no grau mais severo do tradicionalismo, não encontrando espaço para a fruição, para a ação estética ou para a brincadeira.

A primeira dificuldade dos Anos Iniciais está no espaço físico. Na maioria das vezes as unidades escolares não têm estrutura física para propiciar o bem-estar de

crianças pequenas, ampla acessibilidade, amplitude nos espaços que possibilitem movimentos, nem lugares lúdicos. Virgínia Duarte (2005, p. 34) salienta que

[...] a escola não é um lugar qualquer, é um local por excelência para possibilitar às crianças um aprendizado formal e empírico. Nessa instituição, as crianças aprendem a lidar com o conhecimento, sendo a escola um local importante para a vida, tendo a capacidade de constituir-se em importante instrumento educativo. A escola não foi pensada para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental e nem para as outras séries existentes dentro da unidade escolar, pois não possui espaços e lugares de brincadeiras, de ludicidade, de interação e as crianças não possuem voz e nem vez. O brincar ainda é visto como uma atividade sem importância, fútil e não séria.

Além disso, algumas posturas docentes arcaicas são repisadas anos a fio sem questionamento. Em período anterior às modificações da estrutura pedagógica curricular e à Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2006; 1996), o comportamento discente era passivo; recomendava-se que o/a educador/a deveria “transmitir” o conteúdo e que o/a aluno/a apenas o recebia; o espaço físico da escola importava pouco. Já os novos métodos pedagógicos preconizam que o aprendiz é sujeito de seu processo, ativo, protagonista. Estes se baseiam no princípio de que a criança é partícipe na produção do conhecimento, portanto as características físicas do espaço escolar devem propiciar o seu bem-estar e movimentação, permitindo que a aprendizagem seja significativa e que os conhecimentos aí propiciados lhe permitam agir no mundo em que vivem (FREIRE, 1997). Nem todas as escolas e docentes transformaram suas posturas, alguns continuam seguindo antigos padrões.

No contexto atual, o jogo se encontra como um recurso didático muito valioso na aprendizagem, pois satisfaz uma necessidade interior do/a aluno/a, além de estimular seu pensamento e aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Ao recorrer ao uso dos jogos como instrumentos metodológicos, o/a professor/a está fomentando uma atmosfera de motivação e permitindo aos/as alunos/as participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem, internalizando experiências e informações.

A ideia de aplicar jogos e brincadeiras na educação difundiu-se principalmente a partir do movimento da Escola Nova (DEWEY, 1959) e da adoção de métodos mais ativos. Mas isso não é novidade, pois desde os estudos de Froebel (2001), o jogo é entendido como objeto e ação de brincar é caracterizada pela liberdade e espontaneidade do/a educando/a nos primeiros períodos escolares.

Segundo Antônio Ronca e Virgínia Escobar (1980), os jogos devem fazer parte do planejamento do ensino e da didática nos Anos Iniciais, visando situações de aprendizagem claras e específicas. O/a professor/a deve usar a criatividade para criar seus próprios jogos, de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem que tenha em vista, ou adequá-los ao conteúdo a ser estudado. Para tanto, o/a professor/a deve determinar os conteúdos que serão abordados ou fixados através do jogo, além de elaborar regras claras, verificar com antecedência o material necessário, explicar aos/as alunos/as de forma objetiva os procedimentos do jogo e, principalmente, permitir que os/as participantes discutam e socializem os procedimentos que executaram no jogo. Isso seria uma boa representação do “aprender brincando”.

Um aspecto relevante nos jogos é o desafio que eles provocam, pois as crianças interagem e tentam se superar. A potencialidade educativa deve estar de acordo com os interesses do grupo, da faixa etária, do meio social e cultural, levando em consideração seus conhecimentos prévios. O uso de jogos nos Anos Iniciais não deve ser considerado um evento isolado ou “entretenimento”, mas entendido como uma atividade sequencial no processo de ensino-aprendizagem visando alcançar objetivos pedagógicos e educacionais. Jogos e brincadeiras farão com que o/a aluno/a assimile e acomode de forma facilitada e lúdica os conteúdos escolares (PIAGET, 1993). Além disso, as interações cooperativas entre os/as alunos/as farão diferença no resultado final da aprendizagem, possibilitando a formação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1988). Desse modo, pode-se observar que os jogos e as brincadeiras são excelentes instrumentos pedagógicos, independente da corrente teórica a qual o/a professor/a se filia, despertando o espírito de cooperação e de trabalho conjunto para alcançar as metas, desenvolvendo o comportamento social nos/as alunos/as.

Nas diversas classificações de jogos que incentivem habilidades motoras, intelectuais, simbólicas, de concentração, entre outras, é importante situar as mediações da cultura e da família. Se o brincar até poucos anos atrás era considerado uma ação livre e espontânea, típica das crianças, hoje é entendido como a principal atividade social da infância. Através dos jogos e brincadeiras assegura-se a possibilidade de construção da identidade infantil autônoma, criativa e cooperativa, garantindo os direitos a uma infância saudável, que permita às crianças mostrar sua visão de mundo, expressar suas ideias e entendimentos, sendo percebidas como sujeitos do conhecimento

e aprendendo a fazer escolhas conscientes, tanto no plano individual/subjetivo como no coletivo.

Há equívocos ao se afirmar que liberdade e autonomia são sinônimas, todavia elas podem aparecer como um conjunto de relações indissociáveis, tecidas juntas, na medida em que o sujeito se torna autônomo e, também, livre. Compreende-se, então, que os processos de autonomia e liberdade se fazem em relação à solidariedade, pois as ações dos sujeitos influem no viver de todos. Devido à importância que a brincadeira e o jogo exercem no processo de desenvolvimento e na aprendizagem, o resgate da atividade lúdica enquanto processo social, cultural, histórico, antropológico e filosófico é apreendido como importante estratégia pedagógica para iniciar os processos de autonomia, tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Através de projetos interdisciplinares e pedagógicos, nos Anos Iniciais pode-se viabilizar o lúdico nas atividades em sala de aula por meio do planejamento, contendo os métodos, os recursos e as disciplinas que vão contemplar. Por exemplo: pode-se amalgamar a história oral das brincadeiras e brinquedos e a relação do presente e passado com a ludicidade; o uso da matemática na compreensão dos sistemas de medidas e a geometria para a construção de novos jogos; a geografia para falar do espaço de brincar; o uso de trava-línguas para o desenvolvimento da linguagem na língua portuguesa; a educação física para trabalhar os movimentos corporais, entre outras. Projetos interdisciplinares podem acarretar ótimos frutos para o aprendizado das crianças e potencializar o trabalho dos/as educadores/as.

Cada procedimento trabalhado deve procurar atender às necessidades das crianças, dependendo das condições sociais e relacionais no espaço escolar. E, certamente, ao final de projetos associados ao lúdico, as crianças compreenderão que uma aula com brincadeiras e jogos está associada aos saberes educativos, sem pensar que todo aquele arcabouço é apenas um brincar sem fundamento ou importância e que a escola é algo para não se levar a sério. Ao contrário, o pensamento crítico começará a florir e, conseqüentemente, as questões cognitivas e afetivas serão trabalhadas nas práticas cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a infância como categoria social e histórica, desde o nascimento até, aproximadamente, os dez anos de idade, o lúdico e a brincadeira podem ensejar estratégias pedagógicas privilegiadas, planejadas para inserir as crianças num espaço dinâmico e construtivo no seio escolar. Entre os direitos das crianças, encontra-se o direito de brincar (BRASIL, 1990), contudo se observa muitas vezes uma ruptura na passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais, causando uma situação difícil para aquelas acostumadas às brincadeiras e ao lúdico como forma de aprendizagem. Dar continuidade a essa trajetória é uma tarefa importante para o processo de ensino-aprendizagem, já que nessa nova etapa da escolaridade, as crianças não deixam de ser o que são.

A transição para o Ensino Fundamental de nove anos deve apresentar um forte grau de continuidade aos trabalhos feitos durante o percurso da criança na Educação Infantil, no qual o ato social, cultural e histórico das brincadeiras e atividades lúdicas aprimorou seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, ensinando-a a se socializar, pensar criticamente e refletir melhor sobre o mundo.

Ao educador/a dos Anos Iniciais cabe a grande tarefa de inserir as dimensões social e cultural da ludicidade, articulando-as aos conteúdos propostos, de modo a permitir que a criança aprenda por meio de práticas lúdicas. Utilizando jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos, o/a educador/a é capaz de construir com os/as alunos/as um ambiente de cooperação, solidariedade, interação, no qual os conflitos são resolvidos com cordialidade, cujo desenvolvimento físico, mental e ético cria um elo que renderá bons frutos para a criança e para a sociedade. Quando se recorre ao lúdico, a construção de uma ação pedagógica motiva e canaliza o interesse da criança, promove-se uma aula mais dinâmica e, também, um ambiente favorável à aprendizagem, à curiosidade e à construção de conhecimento. As estratégias, contudo, não são estanques, variam de acordo com a realidade social e cultural da criança e da escola, de forma que o fazer pedagógico e os saberes científicos caminhem paralelamente.

Nas atividades lúdicas, as crianças fazem do brinquedo uma ponte para o imaginário, um meio pelo qual externam suas emoções e criações. A espontaneidade e o interesse da criança na realização dessas atividades complementam todo o aprendizado disciplinar e transformam a prática educativa em algo mais prazeroso. Assim, ao se empregar na prática pedagógica os jogos e as brincadeiras, em suas diversas linguagens, compreende-se a pluralidade da construção do conhecimento em suas múltiplas facetas:

desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e cultural. Por meio de uma relação dialógica, que envolve o/a aluno/a, sua família, seu contexto social, o/a professor/a e a escola, o processo de ensino e aprendizagem é conduzido com sucesso. Os caminhos devem seguir um fazer pedagógico criativo, repensando práticas e ações que direcionem o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com a formação do sujeito social.

CHILDHOOD PLAY TIME: THE LUDIC AND PLAY BEHAVIOR AS EDUCATIONAL STRATEGY.

ABSTRACT: This article aims to analyze the playful as a possibility of understanding the world and expanding the teaching-learning process in educational institutions. To accomplish this, we developed a theoretical reflection on the plurality of being a child and the use of games and play as teaching strategies in order to stimulate learning from kindergarten through the initial years of the elementary school. Through literature search, based on authors such as Arroyo, Machado, Kishimoto, Vygotsky, among others, there was a theoretical study and reflections about the selected theme. Thinking of playful practices and games as working tools and learning (re) directs the teaching activity for the sake of promoting the role and the autonomy of the students in order to catalyze their cognitive, motor, affective, sensory, cultural and social development. Based on cultural and anthropological studies and developmental psychology thinkers sought to justify why a teacher, mainly from the Early Years, must articulate scientific knowledge and recreational activities, building with the students a environment of cooperation, solidarity and interaction, getting more dynamic lessons that promote the acquisition of knowledge and the educational act. We conclude that the playful contributes significantly in the educational everyday life, a methodology that contributes to the full development of the child.

KEYWORDS: Playful; Fun; Childhood.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **A ciência e a arte da alfabetização**. São Paulo: Saraiva, 1985.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O significado de infância. I Simpósio Nacional de Educação Infantil. **Anais...** Brasília: MEC, SEF, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Presidência da República, Casa Civil, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm>. Acesso em 10. mar. 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10. mar. 2014.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Presidência da República, Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 08. mar. 2014.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1959.

DIOGO, Maria Fernanda. História da infância: do “adulto em miniatura” às culturas da infância. **Vias Reflexivas**, n. 4, ago, 2013, p. 23-34.

DUARTE, Virgínia H. **A importância do Brincar nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Monografia (Especialização em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, UNISUL, Palhoça, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FROEBEL, Friederich. **A educação do homem**. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In. ROCHA, Eloisa Candal; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus: 2011, p. 385-395.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARAGON, Cristiane. O ensino fundamental de nove anos: direito de aprender. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano 22, n. 208, dez., 2007.

MATURANA, Humberto. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**. In. MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PESTALOZZI, Johan Heinrich. **Antologia de Pestalozzi**. Buenos Aires: Losada, 1946.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

PROUT, Alan. Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. **Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004**. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000120&pid=S1517-9702201300040000800005&lng=en. Acesso em: 20. abr. 2014.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina. **Atividades lúdicas na educação da criança: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau**. São Paulo: Ática, 2002.

ROCHA, Eloisa Candal. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In. ROCHA, Eloisa Candal; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus: 2011, p. 367-395.

RONCA, Antônio C. Caruso; ESCOBAR, Virgínia Ferreira. **Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SCHNEIDER, Maria Luísa. **Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2004.

SIMÃO, Márcia Buss. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação e Infância, UFSC, Florianópolis, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Pátio**. São Paulo, ano 7, n. 29, fev/abr, 2004, p. 12-29.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

**CONTRIBUIÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL NA
QUALIDADE VISUAL DO ESPAÇO TURÍSTICO URBANO: ANÁLISE DA
PERCEPÇÃO AMBIENTAL DO PRÉDIO DA ANTIGA PREFEITURA
MUNICIPAL DE PALHOÇA.**

ZACCHI, Giancarlo Philippi (FMP/FUCAP)
gpzacchi@yahoo.com.br
SANTIAGO, Alina Gonçalves (UFSC)
alinagsantiago@gmail.com

RESUMO: As paisagens urbanas apresentam uma combinação de variantes que dificultam a compreensão na construção do olhar. São variações, como identidade, significado, utilidade, cor, fisionomia e padrões de uso, tendo como pano de fundo, as formas que expressam a ocupação espacial do território estabelecendo uma relação para a percepção da qualidade visual do espaço. O objetivo deste artigo é verificar a importância que o patrimônio cultural material exerce sobre a paisagem urbana a partir da percepção das pessoas. A originalidade do trabalho e sua relevância apontam para o fato da pesquisa contribuir para a discussão do conceito de paisagem e dos atuais métodos de preservação e conservação do patrimônio. Utilizou-se o método qualitativo, a partir da abordagem da percepção ambiental, tendo como coleta de dados o questionário. Os resultados da pesquisa apontam que o patrimônio cultural material analisado contribui positivamente na qualidade visual do espaço urbano; que a presente pesquisa de percepção ambiental, deve ser entendida como uma contribuição ao estudo da percepção ambiental, e seus resultados não devem ser encarados de forma definitiva, posto que visou identificar um exemplo de percepção ambiental, na área estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Percepção ambiental; Patrimônio cultural; Turismo.

1 INTRODUÇÃO

O mexe-remexe e o vai e vem da vida moderna tem causado uma série de consequências na vida das pessoas e, sobretudo no conjunto paisagístico das cidades,

que em decorrência do desenvolvimento econômico se veem em situações muitas vezes de declínio ou simplesmente de extermínio.

Este comportamento topocídico (TUAN, 2012), se dá em decorrência do hábito de vida do homem moderno sobre o espaço físico, que resulta, via de regra, na destruição do território por suas atitudes e valores ambientais deturpados, corrompidos, talvez viciados por uma política do *laissez faire*.

Este comportamento decadente e suicida é em certa medida a consequência da crise ambiental e da própria inversão de valores deste século. A pobreza, a criminalidade, a ocupação em áreas de risco, a instalação de favelas em áreas periféricas, a impermeabilização do solo agravados pela própria metamorfose desses impactos em variedade e intensidade, deixam a sociedade e seu meio ainda mais vulneráveis a estes mesmos processos de aniquilação do espaço urbano.

Estes efeitos em nada contribuem para a formação de um mercado e de produtos turísticos eficientes, pois à medida que esses impactos avançam a própria atividade turística se compromete, posto que a construção do olhar do turista esta muito voltada para o momento presente, ou seja, aquilo que ele consegue captar em seu raio de visão. Portanto como a qualidade estética das paisagens sofre influência deste arcabouço de mudanças e é uma das principais matérias primas da fruição do turismo, a própria atividade turística já nasce de maneira equivocadamente corrompida e viciosa.

Observa-se, no entanto que as paisagens urbanas apresentam uma combinação de variantes que contribuem para a percepção e compreensão na construção do olhar. São variações, como identidade, significado, utilidade, cor, fisionomia entre outras variantes que formam o pano de fundo das paisagens e expressam valores de uso, definindo a forma de ocupação.

Assim a pesquisa sobre a percepção ambiental, contribui para o desenvolvimento de planos de ação e sua orientação produz instrumentos que buscam reafirmar as características do lugar, estabelecendo princípios de ordem no que concerne a recuperação e preservação de cidades, de conjuntos paisagísticos ou de construções individuais e isto favorece o desenvolvimento do turismo organizado e sustentável.

Este artigo tem por objetivo a percepção ambiental da população local sobre questões relativas ao prédio da antiga Prefeitura Municipal de Palhoça, elemento integrante do conjunto paisagístico da Praça Sete de Setembro e Jardim Nereu Ramos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A evolução do conceito de desenvolvimento sustentável e sua difusão na sociedade moderna procura desencadear um comportamento ambiental mais proativo eliminando uma conduta reativa. Ou seja, a ideia fundamentalmente é migrar de uma cultura de consumismo para uma cultura mais ambiental, e que, acima de tudo, signifique transmigrar do caos para o equilíbrio.

Consciente desta premissa básica, Leff (2000), propõe a necessidade de se rejeitar veementemente à mercantilização da natureza, uma vez que Almeida e Guerra (2003) apontam para o fato de que a apropriação do território se dá pela via econômica o que vai de encontro ao próprio conceito de desenvolvimento sustentável.

Discutindo a questão da dimensão da paisagem Oseki e Pellegrino (2004) trazem para o debate Berque (1998), ao afirmar que o ser e o ver que compreende as paisagens é fruto das transformações históricas, espaciais e temporais travadas pelo homem, e este ser como produto, e o ver como percepção, tornam-se a expressão sensível de uma mediância.

Assim, é a partir dos elementos sensoriais que o sujeito percebe seu meio e então cria imagens referenciais possibilitando identificar e reter em sua memória a construção dessas mesmas imagens, porque reconhece os lugares que transita e se orienta.

É possível ler e entender a cidade, pelas suas formas. A decodificação é apoiada naqueles signos que melhor lhe representam. Assim, os elementos que dão forma a uma cidade podem ser reduzidos a dois grandes grupos, a saber, os edifícios e os espaços abertos. A relação é estabelecida pelos pontos focais urbanos, ou seja, logradouros, marcos, bairros, setores, bordas e roteiros e pela organização focal, tal como sua localização.

Esta representação sofre um processo metamórfico à medida que as relações econômicas e de produção se estabelecem e este fenômeno vem recriando os espaços urbanos com traços disformes. À medida que os índices de crescimento aumentam, os níveis de qualidade apresentam um empobrecimento através da aniquilação da memória e identidade de um povo. Torna-se um posicionamento primitivo, vez que não há a possibilidade de se estabelecer equilíbrio entre o desenvolvimento e a preservação da qualidade estética do conjunto paisagístico e das funções urbanas da cidade.

O processo de percepção ocorre na construção de um olhar, na organização dos elementos da cena e no estabelecimento de um significado, através de um sentido. Enfatiza Del Rio (1996) que a percepção é um processo mental de interação entre o sujeito e o meio ambiente e além do componente perceptivo, requer também o componente cognitivo como contribuição da inteligência humana em organizar, as imagens, compor um conjunto de valores e finalmente estabelecer um juízo, uma opinião.

Beni (1998) citando Bartley (1978), afirma que o organismo humano possui dez modalidades sensoriais que respondem ao mundo externo. Estes componentes são a visão, a audição, a pressão e o tato, a temperatura, a cinestesia, a dor, o paladar, o olfato, o sentido vestibular e o sentido químico comum.

Esta interatividade e interface com a parte visível (IGNÁCIO, et all, 1986) da paisagem estabelece valor para o observador através de uma representação ideológica do estético. Esta relação entre estabilidade e distúrbio (CONNOR, 1994), em muitos casos se dá também pelos valores agregados do próprio observador, e desta relação à realidade circunstante é realimentada ciclicamente.

Mopu (1987), afirma que a percepção da paisagem é o processo que se dá pela observação do homem ao seu redor. Trata-se da interpretação e da elaboração de imagens reais e irreais que expressam o sentimento do belo e ou do feio. Trata-se do conhecimento das relações espaciais e euclidianas, que o sujeito pode adquirir.

Desta forma, a percepção da paisagem requer de seu observador a compreensão da personalidade própria do lugar, como revela Franco (2001) através do conceito de *genius loci*, em que para a antiguidade os lugares, os sítios eram envolvidos em um sentido sagrado, influenciado por deuses que regiam todas as coisas e lugares.

O entendimento desta sacralização parnasiana apresenta um preciosismo inestimável da interatividade lugar e identidade, carregada por signos, símbolos e ícones que estruturam e formam o caráter sócio cultural, econômico, arquitetônico e lingüístico de dado ambiente para reencontro do espaço vivido, da unidade, mas também da diversidade. Do profundo, do sublime, do estranho e indiferente. Do profano, mas também do supremo letrado experiente, do registro sinalizado pelo movimento, mas também da pausa.

Esta orientação espacial, como reflexo topoceptivo, se processa através da potencialização desses conteúdos, circunscritos e delimitados, mas também da

experiência espiritual-cognitiva de seu observador em dado contexto. Assim a paisagem urbana também é a combinação dos elementos físico-químicos e biológicos inter-relacionados e antropizados.

Por tais razões, a apropriação do patrimônio cultural atualmente, portanto é resultado da construção de uma racionalidade econômica, bem diferente da racionalidade ambiental, humanista proposta por Leff (2000). Ou seja a crise ambiental atual é a consequência do modelo de produção e conhecimento compartimentalizado, e a relação do homem com o seu meio, não pode ser concebida de forma reducionista (MORIN 2003).

Este dinamismo empregado pelas sociedades globalizadas, constitui um fator de mudança e que vem provocando dificuldades para a formação de uma política de preservação do patrimônio e por consequência da memória de um povo. Portanto a idéia das gerações futuras usufruírem os recursos tanto naturais quanto culturais, requer das autoridades públicas e da sociedade civil a compreensão de que o homem é totalmente biológico mas também o é totalmente cultural e é este equilíbrio dinâmico que exige diretrizes para a solução da problemática da preservação do patrimônio natural e cultural. Concordando com a visão de Montibeller Filho (2004) onde o conceito de desenvolvimento sustentável é colocado como um novo paradigma que envolve a conservação da natureza e o constante estado de desenvolvimento das necessidades humanas fundamentais, equitativas e justas.

Sachs (1993), aponta que o conceito de sustentabilidade cultural é aquele que propõe soluções adaptadas a cada ecossistema, respeitando a formação cultural comunitária, evitando conflitos culturais com potencial regressivo. Assim, as questões que permeiam o pano de fundo do debate da necessidade de preservação do patrimônio natural e cultural é acima de tudo uma questão de conflitos de classes sociais e de suas representações mentais.

Enquanto atividade, o turismo no espaço urbano requer a devida estruturação para que não se torne um problema e gere colapsos nos sistemas econômico, ambiental e cultural, haja vista que nos últimos anos tem apresentado perspectivas cada vez maiores para as cidades que se lançam neste segmento.

O acelerado progresso tecnológico, e as facilidades de deslocamentos alavancam ainda mais o fluxo turístico de estada-ferio-menso-estacional (BENI, 1998). Dentro deste contexto, o setor acumula a necessidade de estar sempre apresentando novidades

e diferenças ao turista, que busca satisfazer suas necessidades e desejos.

Esta capacidade de modernização funcional que as cidades devem apresentar, estimula o aprimoramento de técnicas que acabem por identificar um patrimônio turístico capaz de encantar o visitante, observando a moderna abordagem que a concorrência nos mercados regionais impõem, alterando drasticamente as relações espaciais, nas suas dimensões topológicas, corológicas e sociais (RAVAN e ROY, 1995).

Se por um lado este fenômeno possibilita formar um destino competitivo (BAPTISTA, 1997), por outro lado coloca em risco a própria essência da atividade, posto que se desenvolve entre pólos diferentes. Isto se dá em decorrência do próprio patrimônio através de seu traço, cor e localização apresentarem-se de forma referencial no deslocamento das pessoas.

Lanci (2014) se apóia no conceito de pós-modernismo para apontar na mudança estratégica que os gestores públicos e empreendedores estabelecem para a revitalização de centros históricos, ruas e edifícios, mas questiona a eficácia que o turismo exerce no que concerne à criação de farsas teatrais e pseu-acontecimentos. Esta criminalização ocorre pela profissionalização das campanhas publicitárias, que tem a capacidade de produzir fatos instalados em espaços geográficos, pois a principal característica e foco é a fruição do tempo livre e do atingimento do prazer, em ambientes geofictícios fantásticos.

A mercantilização da imagem, da espetacularização da sociedade (DEBORD, 1997), que transforma o meio em um picadeiro, na medida em que os habitantes tornam-se atores coadjuvantes e os visitantes, observadores implacáveis em suas bolhas hermeticamente protegidas. Consequentemente são resultado das relações entre a pós-modernidade, o turismo e o lazer como uma simbiose da sociedade contemporânea, e desta combinação resulta uma paisagem de pouca atratividade, para o turismo sustentável.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente artigo visa atingir os objetivos e responder a pergunta de pesquisa. A primeira etapa foi definir a área de estudo que fica localizada no centro urbano do município de Palhoça, integrante da região conurbada de

Florianópolis, mais especificamente o conjunto paisagístico da praça sete de setembro e do prédio da antiga prefeitura municipal de Palhoça, de estilo colonial português, erguido em 1894.

Uma vez definido a área de estudo, procedeu-se a uma revisão bibliográfica do tema discutido. A ideia foi verificar, comparar e analisar o conteúdo das referências pesquisadas, pois segundo Dencker (1998) o marco teórico analisa a situação atual do conhecimento existente, pois não existe pesquisa sem teoria.

O método utilizado foi o qualitativo, pois não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema (RICHARDSON, 1989). Lakatos e Marconi (1985) apontam que a pesquisa qualitativa tem características de interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, até por que o presente artigo procurou explicações quanto aos exemplos de percepção ambiental, não se mostrando importante, sob o ponto de vista estatístico. Muito embora a utilização inicial para definição do perfil dos respondentes tenha sido estruturada com tais princípios.

Esta fase contou com a coleta de dados. Definiu-se como instrumento de pesquisa o questionário, que para Leite (2008) refere-se a um meio de obter respostas às questões por um formulário que o próprio informante preenche. O questionário é de natureza impessoal e a maneira mais fácil e mais utilizada na obtenção de dados, pois descreve as características e mede algumas variáveis de certo grupo de pessoas ou de uma só pessoa.

A pesquisa teve por finalidade traçar um perfil do respondente e identificar os aspectos relacionados ao processo perceptivo e de formação de imagens do objeto de estudo. Considerou-se um total de quinze respondentes como sendo um universo representativo para o objetivo proposto.

Como método de abordagem, decidiu-se três pontos aleatórios no lugar e as aproximações eram realizadas com o consentimento dos respondentes, que a cada cinco minutos, após o preenchimento do questionário, nova interpelação era feita.

O questionário foi composto de quinze perguntas fechadas classificadas e quantificadas segundo a escala de Likert e também de classes tipológicas com atributos e atitudes, e uma questão aberta, que tinha a finalidade de buscar uma representação, a partir da ideia de mapa mental, perfazendo um total de dezesseis questionamentos.

4 RESULTADOS E RELEVÂNCIA

A presente pesquisa de percepção ambiental do conjunto paisagístico da praça sete de setembro, no município de Palhoça, Santa Catarina, pode ser entendida como uma contribuição ao estudo da percepção ambiental, e seus resultados visam identificar um exemplo de percepção ambiental, na área estudada.

A análise revelou que do universo de respondentes, 53% dos entrevistados são do sexo masculino e 47% do sexo feminino, sendo que 60% da amostragem situam-se na faixa etária com idade superior a quarenta e dois anos, tendo um grau de escolaridade de ensino médio completo (60%), seguido de 20% com ensino superior incompleto, e o restante com ensino superior completo e um com pós-doutorado.

Questionados há quanto tempo residiam na cidade, 47% dos respondentes afirmaram residir no município há mais de quarenta e quatro anos, sendo o restante do universo dividido entre os intervalos de 33 a 43 anos (20%), 22 a 32 anos (13%) e 11 a 21 anos (20%). Talvez por estas razões, 100% da amostra, quando questionado em que bairro encontrava-se, afirmar estar localizado no centro da cidade.

As experiências e sensações vividas individuais e coletivas, a partir do conceito de lugar, possibilitaram a construção de um mapa mental (ROCHA, 2007), elaborado de forma verbal, visando inventariar fatos, acontecimentos e cenas do cotidiano passado e remoto.

Os elementos mais citados foram às formas das árvores delicadamente desenhadas e recortadas no passado e primorosamente guardadas pelo jardineiro municipal, carinhosamente chamado de senhor Flor. Além da admirável técnica paisagística desenvolvida pelo jardineiro e do projeto da praça sete de setembro em si, as edificações arquitetônicas que emolduravam o traçado do espaço do jardim público, destinado para o hábito de passear, com a intenção de ver e de ser visto, foram o segundo elemento mais citado pelos respondentes.

Quando questionados a respeito da sensação experimentada ao perceber o conjunto paisagístico objeto de pesquisa, o sentimento topofóbico (TUAN, 2012) foi a ligação predominantemente apontada, além da tristeza; o primeiro em decorrência do estado de anomia (DURKHEIM, 1974), presumivelmente em decorrência do “descaso”, da “falta de tudo”, do “crescimento desordenado da cidade”, da “indignação”, e do “estado de conservação”. O segundo, por serem testemunhas oculares da deterioração

de um símbolo do município ter “se transformado em um ambiente de jogatina”, com um amontoado de mobiliário criando o que Ferrara (1977) chama de poluição aglomerativa, como justificado por vários respondentes.

Estas duas opções, medo e tristeza, juntas, somaram 55%, superando a ligação de tranquilidade (40%), que segundo alguns entrevistados assim percebem o conjunto, em consequência do uso diurno empregado, por muitos para o lazer (DUMAZEDIER, 1979).

Inquiridos sobre qual o significado que o prédio da antiga prefeitura municipal apresenta, a grande maioria dos entrevistados assegurou como um marco histórico. Esta construção, sócio cultural de caráter residual e emergente é estabelecido pelo próprio conceito de significado (ZANATTA, 2008) como um sistema imaginário, pelo qual o indivíduo torna o espaço, inteligível, carregado de uma subjetividade fenomenológica.

Eventualmente este significado se dá pelo fato das referências afetivas serem abundantes, pois quando questionados sobre qual sensação lhes causavam ao visualizar a edificação, quase que absolutamente os respondentes apontaram o adjetivo agradável e muito agradável, aliado a também quase esmagadora opinião de que o prédio apresenta um traçado arquitetônico muito mais bonito dos que os prédios vizinhos mais modernos.

De certa forma, este posicionamento topofílico, ocorre, pois o prédio da antiga prefeitura é um remanescente da colonização de base açoriana (FARIAS, 1998) e um dos últimos exemplares ainda de pé no centro urbano do município, que estabelece certa conectividade com o passado histórico e com seus fundadores.

As descrições e sentimentos apontados nas questões anteriores, cruzados com as perguntas o que você mais gosta e qual o maior valor do prédio, corroboram para a segurança das informações prestadas, pois o que mais apreciam é o traçado arquitetônico aliado ao valor histórico.

Este valor se configura notadamente pelo significado dado ao monumento através dos acontecimentos político, jurídicos, sociais, cívicos e culturais que ao longo de sua existência sediou e testemunhou. Tendo em sua companhia de forma suntuosa seu relógio, que do alto de sua fachada, marcando minuto a minuto o tempo na história, testemunhou os fatos que conduziram e nortearam a municipalidade em direção à ordem e ao progresso.

Ao serem inquiridos sobre o que menos gostavam do prédio; o uso atual foi à maior manifestação, pois não há um caminho para a dinamização do valor do

patrimônio. A prestação de serviços públicos atuais para os respondentes, não traduz o conceito de cidadania, uma vez que não existe integração sociocultural. Na visão dos respondentes, a ressignificação histórica não está somente na materialidade do patrimônio, mas, sobretudo como guardião da imaterialidade histórico-cultural de seus antepassados.

Esta idiossincrasia, no entanto, traz à luz o movimento legítimo, da retomada da discussão da necessidade de preservação, conservação e restauração do patrimônio como espaço que permite a convivência. Não como uma forma de acautelar o patrimônio imposto de forma coercitiva e despótica, mas acima de tudo como um reconhecimento à retomada da necessidade de se manter viva, como elemento de identidade e herança cultural o patrimônio material e imaterial das cidades.

A valorização do lugar a partir da vivência e dos laços afetivos estabelecidos com este mesmo lugar, só ocorre fundamentalmente quando o sujeito reconhece e legitima a importância e o significado de seu patrimônio, eliminando e repudiando as transgressões do espaço público (BARRETTO, 2000) à medida que os laços sociais se amplificam através da interação social e comunitária.

Finalmente com a intenção de sondar, a partir da percepção dos entrevistados se o prédio da antiga Prefeitura Municipal contribui para a formação de uma paisagem de qualidade no conjunto paisagístico da praça sete de setembro, os respondentes afirmaram positivamente.

Decerto esta postura é corolário da combinação dos elementos afetivos e cognitivos resultante dos observadores, pois a experiência emocional já identificada nos respondentes aponta grande familiaridade com os elementos integrantes do conjunto, haja vista a longa história de interatividade dos entrevistados, pois grande parte deles vive há mais de quarenta e dois anos no município. Naumova (2009) aponta que o conceito de qualidade e a avaliação estética é resultado do juízo pessoal do observador, como elemento que atua e vivencia a materialidade patrimonial. E não somente o resultado de uma observação passiva e congelada dos monumentos.

Muito embora Freitag (2006) trazendo a leitura da cidade elaborada na visão de Lewis Mumford (1895-1990), afirma que não há como tecer elogios para o homem, por que em última análise ele é o provocador de conflitos, lutas, guerras, matanças, vinganças e êxodos, e é necessário compreender, continua ela, o lado religioso e cultural que sustenta a cidade, não sua morbidez.

A vista disso a dialética entre animalidade e humanidade requer uma revisão, uma reconceituação do papel dos seres humanos que vivem cerceados em um meio restrito, a cidade, para o desenvolvimento de instrumentos cognitivos que possam ocupar, explorar, gerir e imaginar um sistema de práticas social e econômica que de fato proporcione às gerações futuras, contemplarem o seu patrimônio, e a posição de todas as coisas das quais o mundo é constituído, tendo o futuro e o passado, presente em seus olhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o que ocorre com as pessoas ao perceberem o conjunto paisagístico da praça sete de setembro e do edifício da antiga Prefeitura Municipal de Palhoça, integrante do conjunto paisagístico da Praça 7 de Setembro e Jardim Nereu Ramos, a partir da percepção ambiental, buscamos verificar a importância que o patrimônio cultural material exerce sobre a paisagem urbana a partir da percepção das pessoas.

Em vista disso a revisão bibliográfica buscou um amplo diálogo do universo teórico do processo de percepção da paisagem. Outrossim, salienta-se a importância de um processo de formação de políticas públicas para a gestão deste conjunto e dos demais sítios do município, já que a cidade demanda uma doutrina eficaz para formular diretrizes que coloquem em prática a preservação, a conservação e a educação patrimonial em todos os níveis da sociedade local.

O estudo revelou dois aspectos distintos: o primeiro aspecto está relacionado ao jardim público. Isoladamente o que se constatou é que os entrevistados sentem medo e tristeza ao constatar o atual estado da Praça Sete de Setembro. Já o segundo aspecto, está ligado aos sentimentos de caráter estilístico e histórico do prédio da antiga Prefeitura. Ao contemplarem a edificação vivenciam uma sensação prazerosa, pois identificam o prédio como sendo bonito e com um significado histórico, uma vez que os remete a um passado de vivências, eternizando e imortalizando fatos, acontecimentos e pessoas que marcaram a história da cidade e por ilação o enredo de suas vidas.

Contudo ao analisarem o conjunto afirmam que o patrimônio cultural material, contribui para a formação de uma paisagem de qualidade, já que os fragmentos urbanos exercem claro papel afetando decisivamente o valor estético percebido e vivenciado

cotidianamente pelos indivíduos. Desta forma, torna-se importante valorizar a preferência dos entrevistados e o magnetismo com que os elementos exercem sobre cada um dos respondentes.

CONTRIBUTION OF MATERIAL CULTURAL HERITAGE TO THE VISUAL QUALITY OF THE URBAN TOURIST AREA: ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL PERCEPTION OF THE BUILDING OF THE FORMER PALHOÇA CITY HALL.

ABSTRACT: The urban landscapes report a combination of variants which make them difficult to understand. Those changes, such as identity, meaning, usefulness, color, feature and use patterns, against the background of the shapes that express the land occupation by creating a link with the perception of the visual quality of the area. The aim of this paper is to see the importance in which material cultural heritage has on the urban landscape through people's perspective. The originality of the work and its relevance point out to the fact that the research contributes to the discussion of the landscape concept and current methods of preservation and conservation of the heritage. Qualitative method has been applied, based on the approach of the environmental perception using data collection questionnaire. The survey results indicate that the analyzed material cultural heritage contributes positively to the visual quality of the urban area; which the current research of environmental perception must be seen as a contribution to this study, and its results should not be regarded as final, since it aimed to identify an example of environmental perception in the study area.

KEYWORDS: Environmental perception; Cultural heritage; Tourism.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Flávio Gomes, GUERRA, Antônio José Teixeira. Erosão dos solos e impactos ambientais na cidade de Sorriso. In: GUERRA, Antônio José Teixeira, CUNHA, Sandra Baptista da. **Impactos ambientais urbanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. Cap. 6, p. 253-272.
- BAPTISTA, Mário. **Turismo: competitividade sustentável**. Lisboa: Verbo, 1997.
- BENI, Mário Carlos. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: Senac, 1998.
- BARTLEY, H. S. **Princípios da percepção**. México: Trillas, 1978.
- BARRETTO, Margarita. **Turismo e legado cultural: as possibilidades do planejamento**. Campinas, Papirus, 2000.
- BERQUE, A. À l'origine du paysage. **Les Carnets Du Paysage printemps**. 1998, 1; Arles/Toulouse: Actes Sud/ENSP.
- CONNOR, Steven. **Teoria e valor cultural**. São Paulo: Loyola, 1986.
- DEL RIO, Vicente. Cidade da mente, cidade real. In: Del Rio, Vicente, OLIVEIRA, Livia de. **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Nobel, 1996. Cap. 1, p. 1-22.
- DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. São Paulo: Futura, 1998.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FRANCO, Maria de Assunção Ribeiro. **Planejamento ambiental: para a cidade sustentável**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Teorias da cidade**. Campinas: Papirus, 2006.

FARIAS, Vilson Francisco. **Dos Açores ao Brasil Meridional: uma viagem no tempo: povoamento, demografia, cultura**. Florianópolis: Ed. do autor, 1998.

FERRARA, Lucrécia d'Aléssio. **Poluição visual e leitura do ambiente urbano**. REVISTA ATRAVES, v. 01, p. 63-78, 1977.

IGNACIO, C. F. et al. **Guia para elaboración de estudios del medio físico: contenido y metodología**. Madrid: CEOTMA 1984. 572 p.

LEF, Henrique. **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: FURB, 2000.

LANCI, Maria da Glória da Silva. **A imagem da cidade turística: promoção de paisagens e de identidades culturais**. Vitruvius Arquitectos, 2004. Disponível em: ><http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.053/543>< Acesso em: 07 de julho de 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MONTIBELLER Fº, Gilberto. **O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema de produção de mercadorias**. Florianópolis: UFSC, 2004.

NAUMOVA, Natália. **Qualidade estética e policromia de centros históricos**. Porto Alegre: UFRS, 2009. (Tese de doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Arquitetura. Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional. Porto Alegre: RS, 2009.

OSEKI, Jorge Hajime, PELLEGRINO, Paulo Renato Mesquita. Paisagem, sociedade e ambiente. In: PHILIPPI, Arlindo Jr., ROMÉRO, Marcelo de Andrade, BRUNA, Gilda Collet. **Curso de gestão ambiental**. Barueri: Manole, 2004. Cap. 3, p. 485-524.

RAVAN, S.A.; ROY, P.S. **Landscape ecological analysis of disturbance gradient using geographic information system in the Madhya National Park**. Cureant Science, v.68, n.3, p. 309-315, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, Lurdes Bertol. Mapa mental: Forma de comunicação espacial. In: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira (orgs.). **Discutindo Geografia: Doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007. p. 159-175.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Nobel/Fundap, 1993.

TUAN, Yi Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. **A abordagem cultural na geografia. Temporis(ação)** (UEG), v.1, p. 249-262, 2008. Disponível em: <<http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/temporisacao/article/view/28/45>>. Acesso em: 04 de set. 2014.

MAPEAMENTO DOS EGRESSOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

MADRUGA, Dayana Prá (FMP)

dayanapra@hotmail.com

SANCHEZ, Fernanda de Matos (FMP)

fmsancheza@gmail.com

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo mapear os egressos do curso de Administração da Faculdade Municipal de Palhoça. A pesquisa ainda buscou ressaltar as competências adquiridas e aplicadas durante a atuação profissional dos egressos. Para tal buscou-se auxílio nos autores da área de administração bem como nos documentos institucionais com o intuito de identificar quais os conhecimentos, habilidades e atitudes deveriam formar o perfil do profissional de administração formado. O estudo teve natureza descritiva, considerado uma pesquisa bibliográfica e documental, adotando ainda como instrumento de pesquisa a observação direta e a aplicação de um questionário. Os resultados apontam para a necessidade de desenvolver um método que obtenha as informações dos egressos e do aprimoramento no desenvolvimento das competências de desenvolver e realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias organizacionais e capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.

PALAVRAS CHAVES: Administração; Egresso; Competências.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, principalmente, pode-se perceber o crescente destaque das Instituições de Ensino Superior no âmbito nacional. Isso se dá devido às rápidas mudanças ocorridas na sociedade, tais como, a globalização da economia, os avanços tecnológicos, o crescimento da oferta de cursos superiores e as novas exigências do mercado de trabalho com relação à preparação dos profissionais.

Essas constantes mudanças fazem com que as Instituições de Ensino Superior (IES) tenham que desenvolver capacidades técnicas, que ultrapassem a complexibilidade do conhecimento científico. Neste sentido, formar cidadãos aptos a exercerem atividades práticas, ainda é um desafio em muitos países. Mas, além disso, é necessário também formar cidadãos capazes de desempenhar atividades que sequer existem.

Portanto, para que isso se realize, se faz necessário um estudo contínuo a fim de conduzir as ações educacionais direcionadas aos alunos, com a finalidade de mensurar o resultado dos esforços empreendidos pela IES, sejam elas públicas ou privadas.

Durante a vida acadêmica os alunos estão sujeitos à avaliação e acompanhamento de diversas formas. Entretanto, cabe também acompanhá-los e avaliá-los após sua formação, para a confirmação da função social das Instituições de Ensino Superior, de forma que o cumprimento desta tarefa seja efetiva e que as IES introduzam em seus currículos ajustes constantes.

A inserção do administrador no mercado de trabalho exige a mobilização do seu conjunto de competências. Sendo elas constituídas principalmente pelo seu conhecimento adquirido, as habilidades e atitudes que transformam esse conjunto em uma inteligência prática e aplicada. Estas competências são essenciais para que o administrador desempenhe o seu papel e as suas funções propriamente ditas, de planejar, organizar, dirigir e controlar.

A Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) se insere neste contexto, por ser uma instituição de ensino superior pública e gratuita que tem como função primordial a formação de profissionais capazes e habilitados a interpretar e as multifacetadas implicações sócio-econômicas, culturais e valorativas retornando a sociedade os investimentos realizados a ela.

O presente estudo tem como finalidade, mapear a trajetória profissional e acadêmica dos alunos egressos. O interesse é procurar saber sobre este egresso, em quanto tempo este se estabilizou no mercado, qual o seu poder decisório, competências, autonomia e perspectivas no desempenho de sua profissão, bem como o trajeto percorrido através de cursos durante e após a graduação.

Referente a natureza do estudo, será um estudo descritivo com utilização de informações de fontes secundárias e primárias. Como fonte de pesquisa secundária, utilizou-se alguns documentos como o PDI, PPC e resoluções do MEC. Foi realizada a pesquisa bibliográfica, em livros e artigos que pudessem dar subsídio à pesquisa. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo segundo Gil (1999) a coleta de informações por meio de livros e revistas. Como fonte de pesquisa primária utilizou-se as técnicas de observação direta e questionário.

1 ADMINISTRAÇÃO

A administração é importante para qualquer atividade realizada, devendo ser aplicada de maneira eficiente e eficaz. Para Diógenes (2007, p.35), “[...] a administração

é o processo de planejar, coordenar, liderar, executar, acompanhar, controlar e avaliar os recursos (meios) utilizados por uma organização, a fim de atingir determinados objetivos através da direção”.

O conceito de administração abrange um conjunto de princípios e normas que tem por objetivo planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar os esforços de um grupo de indivíduos com um mesmo objetivo em comum (LACOMBE, 2003).

A tarefa da administração é interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio do planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos de maneira mais eficiente e eficaz. (CHIAVENATO, 2007, p.4).

Kwasnicka (2011), conceitua administração como uma disciplina ensinada em instituição de ensino superior e também como um campo profissional de uma carreira que abrange coletivamente o grupo envolvido com o processo de administrar. Além disso, comenta que a administração também pode ser vista como um processo integrativo fundamental, que busca a obter resultados específicos.

Para Chiavenato (2007), o papel do administrador será desempenhado de acordo com o nível de atuação. Seja ele operacional, tático ou estratégico. Para esse autor, as tarefas do administrador envolvem aspectos como lidar com pessoas, formular estratégias, entregar resultados, servir clientes, gerir processos entre outras.

A profissão de administrador é regulamentada por meio da fiscalização e registro do Conselho Federal de Administração (CFA), que atualmente tem sob sua jurisdição vinte e sete Conselhos Regionais de Administração (CRAs), com sede em todos os estados da federação e no Distrito Federal.

Das disposições do registro, o CRA afirma que é somente por meio da inscrição do Bacharel em Administração no Conselho Regional que habilitará o administrador para o exercício legal da profissão. Com o registro profissional, o Administrador recebe a obrigatoriedade do pagamento da anuidade. Sem esse registro ele não poderá se denominar como Administrador ou exercer qualquer um dos papéis da sua função tanto no meio público como privado.

1.1 COMPETÊNCIAS DO ADMINISTRADOR

Pode-se definir competência “como um saber ou fazer qualquer coisa bem”. (BARBALHO, 2005, p. 2). Dessa forma, entende-se, que para qualquer atividade executada é necessário à aplicação de conhecimentos habilidades e atitudes. Concordando, Maximiano (2000), defini competência como as qualificações que um indivíduo necessita para desempenhar sua função de forma eficaz. Podendo ser classificadas como: conhecimentos, habilidades e atitudes.

Na concepção de Zarifian (2003 apud Regi et al, 20014), a base da competência é o conhecimento. De acordo com o autor, as condições de competência são constituídas por meio da diversificação das situações enfrentadas por um indivíduo. Situações essas, que são produto do seu conhecimento adquirido até então.

Gramigna (2007, p.50), disserta sobre conhecimento como as “informações, fatos, procedimentos e conceitos”. Para Resende (2004), os conhecimentos são ilimitados, devendo ser atualizados sempre. Na visão de Ulrich (2000), o conhecimento é domínio básico de determinado assunto que os profissionais adquirem através de treinamentos e certificações.

Portanto considerando a inserção do administrador dentro do mercado de trabalho, o conhecimento pode ser definido como o domínio do “Know-how” sobre algo que tenha valor para ele e para a empresa, é o saber, (SOALHEIRO, 2007). Neste sentido, é importante ressaltar que só o conhecimento não é suficiente. É necessário também, habilidades para colocá-lo em prática de forma que ele de fato seja algo a mais e que venha contribuir no contexto empresarial do administrador.

Compreende-se, portanto, habilidade como a capacidade de produzir resultados por meio do conhecimento que se possui (SOALHEIRO, 2007). Na concepção de Gramigna (2007 p.50), habilidade pode ser definida como a “capacidade de colocar seus conhecimentos em ação para gerar resultados, domínio de técnicas, talentos, capacidades”. Possuir habilidade consiste em saber expor um conhecimento através de ações que tragam benefício para a sociedade ou organização no qual o indivíduo está inserido. Para isso, é necessário que o indivíduo tenha atitude de querer fazer algo.

Para Maximiano (2000, p.40), “[...] as atitudes formam a base das opiniões segundo as quais outras pessoas e os fatos, as ideias e os objetivos são vistos,

interpretados e avaliados”. Já para Gramigna (2007, p.50), as atitudes são pautadas em “valores, princípios, comportamentos, opiniões e percepções, atos pessoais”.

Desta forma, atitude refere-se ao indivíduo perceber o que deve ser feito por conta própria, sem esperar que alguém tenha que dar ordens. É o querer fazer (SOALHEIRO, 2007). Neste mesmo sentido, Resende (2004) entende por atitude a única manifestação do indivíduo que depende somente da vontade dele. Portanto, todas as pessoas podem possuir esse tipo de comportamento independente de escolaridade ou classe social.

Faz-se importante ressaltar, que as principais competências discutidas até o momento, (conhecimentos, habilidades e atitudes), são importantes para o desenvolvimento do indivíduo e da organização. Devendo ser aplicadas em conjunto para se obter um objetivo eficaz. Não obstante, devido à exigência do mercado, de que o egresso saia preparado para o mercado de trabalho e com os conhecimentos, habilidade e atitudes, inerentes ao administrador, as Instituições de Ensino Superior veem mudando os currículos e se adaptando a estas novas exigências. Neste contexto, percebe-se que a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais também aborda esse assunto, descrevendo o conceito de competência profissional, como: “A capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 2 apud REGI 2014, s/p).

2 FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

A Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) é uma instituição de ensino superior pública, criada por meio da Lei Municipal nº 2.182, de 25 de outubro de 2005 e inaugurada em 20 de abril de 2006. Localizada na Rua João Pereira dos Santos, 305, Ponte do Imaruim, Palhoça, Santa Catarina.

A Instituição oferece cursos de graduação em Administração matutino e noturno, Pedagogia e Tecnólogo em Gestão do Turismo. Além disso, oferece também cursos de pós-graduação na área de Gestão e Educação.

Com a intenção de suprir as necessidades educativas, sociais e profissionais da região, a FMP surgiu como uma resposta à comunidade e uma alternativa efetivamente diferenciada implantando cursos de graduação e pós-graduação gratuitos. São

destinados 80% das vagas para os alunos oriundos das escolas públicas de ensino médio e residentes no município. Os demais 20% estão disponíveis a qualquer cidadão brasileiro ou estrangeiro, que deseja ingressar no ensino superior.

O curso de Administração da Faculdade Municipal de Palhoça foi concebido com base nas diretrizes do plano de desenvolvimento Institucional da FMP, integrado ao Projeto Pedagógico que define a consolidação de uma missão para o referido curso seja: “Formar profissionais capazes de exercerem as funções da Administração em organizações públicas e privadas, bem como empreenderem seus próprios negócios de forma sustentável”. (PPC, 2012).

A realização do processo de ensino/aprendizagem proposta pelo curso tem como objetivo formar profissionais capazes de gerir, planejar, implementar, executar e avaliar ferramentas no campo da gestão empresarial nos diversos setores, integrando espírito empreendedor e desenvolvimento sustentável.

O período do curso compreende oito semestres, integralizada por 43 disciplinas regulares, conforme objetivos do curso com as unidades curriculares:

Tabela 1: Objetivos das disciplinas do curso de Administração da FMP.

Disciplina	Objetivos
Teoria Geral da Administração / Funções Administrativas	Formar profissionais capazes de gerir, planejar, implementar, executar e avaliar ferramentas no campo da gestão empresarial.
Ferramentas de Gestão / Gestão de Custos	
Gestão de Pessoas I e II / Administração e Mercado de Trabalho	
Empreendedorismo e Criatividade	
Pesquisa Mercadológica / Adm. Mercadológica I e II	Possibilitar experiências de aprendizagem que permitam a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências nas áreas de Gestão Empresarial.
Estágio Supervisionado I e II / Gerenciamento de Projetos	
Consultoria Empresarial / Adm. de Materiais e Logística	
Adm. de Processos Produtivos / Gestão de Captação de Recursos	
Plano de Negócios / Consultoria Empresarial	Desenvolver habilidades para elaborar e gerenciar projetos empresariais.
Metodologia da Pesquisa em Administração / Projeto de TCC	
Gestão de Empresas do Terceiro Setor / Libras	Formar profissionais com senso de cidadania ampliado pelo exercício acadêmico, voltando-o para reflexões críticas de natureza humana, social, ambiental e organizacional.
Direito Empresarial / Administração Pública	
Estratégia Empresarial	
Gestão de Custos / Estatística / Economia	Construção de competências e habilidades para trabalhar
Matemática Aplicada / Matemática Financeira	

Administração Financeira I e II	em estudos administrativos, organizacionais, estratégicos, qualitativos e quantitativos nas diversas áreas da administração, tais como: gestão da produção e serviços, recursos humanos.
Contabilidade para Administradores	
Tópicos Especiais em Administração	
Tecnologia e Gerenciamento da Informação	
Direito Tributário	Habilitar o profissional para trabalhar nas áreas sociais, econômicas, políticas, culturais, relações internacionais, investigação científica, e suas metodologias.
Cenários Econômicos	
Ciência Política	
Sociologia Aplicada	
Ética e Filosofia Empresarial	
Psicologia Organizacional	
Comunicação Empresarial	
Negociação, Mediação e Arbitragem	

Fonte: PPC (2012, p. 39-40).

A fim de cumprir os objetivos estabelecidos, as disciplinas estão classificadas de acordo com a carga horária totalizando 3.180 horas.

3 MAPEAMENTO DAS CARACTERÍSTICAS DO EGRESSO

O mapeamento dos egressos do Curso de Administração da Faculdade Municipal de Palhoça se deu por meio das documentações disponíveis na secretária acadêmica e aplicação de questionário enviados para todos os acadêmicos, contemplando aqueles que se formaram entre 2012 e 2014. Destes, foram obtidas 71 (setenta e uma) respostas, dentre eles 50 são mulheres e 21 são homens.

Com relação a área de atuação das empresas em que os acadêmicos trabalham atualmente, 38% se encontram na área de serviços, seguido por 28% que atuam na área de comércio, 17% que atuam em indústrias, 11% que não trabalham e por fim um grupo de 6% que diz atuar em Instituição de ensino e/ou pesquisa. O resultado é positivo, tendo em vista que essas áreas são consideradas destaques da cidade de Palhoça. “De 2005 a 2012, a cidade catarinense recebeu cerca de 7.000 novos empreendimentos, entre empresas de serviços e comércio, segundo a prefeitura”. (VOCÊ SA, 2013)

Observando os dados referentes ao porte das empresas, verifica-se que 25 egressos afirmam trabalhar em empresas de grande porte, 21 trabalham em micro e pequena empresa e 20 responderam que trabalham em empresas de médio porte. O que corrobora com as informações contidas no Jornal Via Palhoça (2014), onde o atual secretário de Administração do município, Daniel Harger, afirma que as empresas de grande porte escolhem a cidade, pois enxergam grande possibilidade de crescimento.

São exemplos disso, a empresa Komeco, Olsen, Volvo e agora a Mercury Marine que vai instalar um centro de distribuição na região.

As respostas sobre o nível de atuação dentro da organização mostram que 38% atuam em nível estratégico, seguidos por 31% que atuam em nível operacional, seguidos por 24% que atuam em nível tático. Em referência ao cargo profissional ocupado pelos entrevistados, 24% deles atuam como assistente administrativo, 18% como gerentes, 14% como analistas, 8% não trabalham, 7% atuam com o cargo de administrador, 6% como vendedor, 4% como bancário. Com o percentual de 3% estão classificados outros quatro cargos: comprador, diretor, professor e supervisor, já 1% estão nos cargos de: auditor, consultor, guarda municipal, aposentado, entre outros.

A partir da análise dos resultados é possível inferir que dos 7% de egressos que atuam como administrador, 100% deles estão inseridos em empresas de micro e pequeno porte, o que coincide com a realidade da região de Palhoça contida no documento Santa Catarina em números – Palhoça, Sebrae (2010). Já os egressos que afirmam atuar como assistente administrativo (24%) estão distribuídos em: 44% empresas de médio porte, 38% em empresas de grande porte e 19% em micro e pequena empresa.

Dos acadêmicos que responderam a pesquisa, somente 21 atuam efetivamente como administradores, sendo que apenas 2 deles possuem a carteira assinada de acordo com a sua atuação profissional, em detrimento a 45 que não atuam. Percebe-se aqui a falta de fiscalização por parte do Conselho Regional de Administração de Santa Catarina (CRA/SC) em exercer o seu papel, conforme regulamentado pelo decreto nº 61934/67. Este decreto especifica que o CRA/SC tem como responsabilidade fiscalizar o exercício da profissão do Administrador, fiscalizar a prestação de serviços das pessoas jurídicas nas áreas da ciência da Administração e também os quadros de funcionários das empresas, CRA (2014).

Referente ao registro no CRA, 58% responderam que possuem contra 42% que não possuem registro. De acordo com as informações do CFA (2014), o Bacharel em Administração só se torna um Administrador legalmente habilitado a partir da data do seu registro no CRA, e portanto, portador da Carteira de Identidade Profissional de Administrador, estando assim, apto para o exercício legal da sua profissão.

De acordo com a localização das empresas em que os acadêmicos atuam profissionalmente, a grande maioria está localizada na região de Palhoça (35%), seguido por São José (32%) e 14% em Florianópolis.

Na Grande Florianópolis, Palhoça foi o município que mais cresceu em 2007. Apresentou um boom de 11,42%, ocupando a quarta colocação no ranking da região metropolitana e saindo da 45ª ocupação no Estado, para o 35º lugar. São José teve um crescimento de 6,15%; Florianópolis 5,52%; Biguaçu caiu 6,78%, (PPC 2012).

Constata-se que a relação dos municípios onde as empresas que os egressos trabalham estão localizadas, condiz com o nível de crescimento dessas cidades. Analisando o crescimento acelerado do município de Palhoça, justifica-se cada vez mais a necessidade da qualificação dos moradores da região.

Portanto, corroborando com esta ideia o antigo prefeito Ronério Heiderscheidt em entrevista ao Clic RBS em 02 de junho de 2008 afirma que esse crescimento está relacionado com as empresas que se instalaram no município nos últimos anos. Ainda nas palavras dele, foram registradas e instaladas 2.317 novas empresas em apenas 3 anos, fazendo o orçamento do município triplicar neste mesmo período. A fim de dar continuidade a esse desenvolvimento, de acordo com as palavras do atual prefeito Camilo Martins na reportagem disponibilizada pelo Jornal Via Palhoça (2014), o município instituiu uma Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Sustentável que busca um novo conceito de atendimento as grandes empresas que se instalam na cidade. Essa secretaria visa facilitar e fomentar o desenvolvimento de novos projetos que futuramente se reverterão em empregos e renda ao Município.

3.1 APLICAÇÃO PROFISSIONAL DOS CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES

Além das características mapeadas até então, a pesquisa buscou analisar a aplicação profissional dos conhecimentos habilidades e atitudes de acordo com os conteúdos estabelecidos pela resolução nº 4 de 13 de Julho de 2005 do Conselho Nacional de Educação. Conteúdos de Formação Básica, Conteúdos de Formação Profissional, Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias, Conteúdos de

Formação Complementar. Para responder esse questionamento foi sugerido cinco opções de respostas: não aplico, aplico pouco, aplico, aplico muito e aplico sempre.

Correlacionando os conteúdos de acordo com a matriz curricular do curso, é possível constatar que os conteúdos de formação profissional são ministrados nas disciplinas de: Produção, Adm. e Mercado de Trabalho, Financeira, Mercadológica, Adm. Pública, Análise de Investimentos, Comunicação Empresarial, Consultoria Empresarial, Empreendedorismo e Criatividade, Estratégia, Ferramentas de Gestão, Funções Administrativas, Projetos, Gestão de Captação de Recursos, Gestão de Custos, Gestão de Empresas de Terceiro Setor, Gestão de Pessoas, Matemática Financeira, Metodologia, Negociação, Mediação e Arbitragem, Pesquisa Mercadológica, Plano de Negócios, Teoria Geral da Administração e Tópicos Especiais em Administração, totalizando 64% da matriz do curso.

Observa-se assim, a preocupação da Instituição na formação dos seus discentes e exercício profissional, adaptando o currículo, quando há possibilidade, às novas exigências do mercado. Um exemplo disso é a recente mudança, no final de 2012, na matriz curricular do curso que substituiu a disciplina de Experiências Empreendedoras pela disciplina de Administração e Mercado de Trabalho e a inserção de mais uma disciplina voltada para a área da produção.

Nos Conteúdos de Formação Básica, o resultado da pesquisa demonstra que 34 dos egressos afirmam que aplicam o conteúdo, seguido por 11 que afirmam aplicar muito. Considerando a matriz do curso, as disciplinas oferecidas que se enquadram nesta classificação são: Cenários Econômicos, Ciência Política, Contabilidade para Administradores, Direito Empresarial, Direito Tributário, Economia, Ética e Filosofia Empresarial, Psicologia Organizacional, Sociologia e Tecnologia e Gerenciamento da Informação. Essas disciplinas oferecem fundamentos e teorias para a prática das demais disciplinas, dando todo o suporte ao futuro administrador que necessitará destas informações para o exercício de sua profissão.

Nos Conteúdos de Estudos Quantitativos e Suas Tecnologias, constata-se que 38 dos egressos responderam que aplicam seguido por 17 que afirmam que, aplicam pouco. Neste sentido, é possível verificar que aqueles que se dizem aplicar pouco provavelmente não atuam nessas áreas específicas, e por isso não desempenham na prática os conteúdos. No que tange aos conteúdos de estudos quantitativos, de acordo

com a matriz do curso, a Instituição oferece as disciplinas de: Estatística e Matemática Aplicada.

Nos Conteúdos de Formação Complementar, observa-se que 37 dos egressos afirmam aplicar o conhecimento adquirido durante o curso, seguidos por 15 que responderam que aplicam pouco. São exemplos desses conteúdos as disciplinas de Estágio supervisionado I e II, libras, Projeto de TCC, além das atividades extracurriculares oferecidas pela Instituição. Esses conhecimentos podem inclusive, ser adquiridos fora do ambiente escolar, incluindo práticas de estudo e atividades independentes, transversais e opcionais de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

3.2 CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES ADQUIRIDOS NO CURSO

Nesta seção, foram abordados questionamentos acerca dos conhecimentos habilidades e atitudes, adquiridos pelo egresso durante o curso de Administração. As opções de respostas disponibilizadas no questionário foram: adquirir, adquirir parcialmente e não adquirir.

Na opção de resposta adquirir, o maior percentual encontrado foi o de 93% que é referente ao questionamento sobre a consciência da qualidade e das implicações éticas do exercício profissional do Administrador. O mais interessante é que apesar de apenas 42% dos respondentes terem registro no órgão de classe, a grande maioria está ciente das responsabilidades da profissão, o que indica que os conhecimentos vieram das cadeiras do curso de Administração.

Seguido pelo percentual de 86%, encontra-se a o desenvolvimento da habilidade de cumprir prazos, sabendo administrar tempo e recursos. Esta resposta também aparece de forma condizente considerando que essa habilidade é desenvolvida pelos conteúdos de formação profissional que constituem 78% da carga horária do curso. Neste sentido, é possível inferir que houve um alto grau de absorção do conteúdo ministrado, por exemplo, pelas disciplinas de funções administrativas, ferramentas de gestão, gestão de custos entre outras.

Com o percentual de 83% na opção adquirir, destaca-se a capacidade de desenvolver e transferir conhecimentos da vida e experiências cotidianas para o seu

campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se um profissional adaptável. Observa-se aqui a penetração dos conhecimentos e experiências repassados pelos professores, que se preocupam sempre em contribuir com experiências cotidianas as aulas ministradas correlacionando sempre suas experiências de sucesso e de fracasso. Disciplinas como Administração e mercado de trabalho; Empreendedorismo e Criatividade e Plano de negócios também se revelam imprescindíveis para uma aplicação prática do conteúdo ministrado em sala.

Com o resultado de 81%, nas respostas adquiri, ressalta-se a capacidade de ter iniciativa. Neste sentido, observa-se que os egressos da FMP não constituem aquele perfil de profissional Administrador burocrático e passivo, mas sim um profissional que saber agir e tomar atitudes quando necessário. Na percepção de Resende (2004), a atitude é a única manifestação do indivíduo que depende somente da vontade dele.

Seguido pelo percentual de 79% nas respostas adquiri, encontra-se a capacidade de equacionar soluções. Essa competência refere-se a aplicação dos conhecimentos técnicos adquiridos durante o curso, por meio de ferramentas e metodologias adequadas a fim de alcançar os resultados esperados.

Portanto, analisando os menores percentuais com a opção de resposta adquiri, verifica-se que somente 39% dos egressos adquiriram a capacidade de desenvolver e realizar consultoria em gestão e administração pareceres e perícias organizacionais, essa competência está relacionado diretamente com a disciplina de consultoria empresarial e projeto de TCC, disciplina que envolve diagnóstico organizacional.

Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Administração da Instituição, a disciplina de Consultoria empresarial proporciona experiências de aprendizagem, que permitem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências nas áreas de Gestão. Já a disciplina de Projeto de TCC deveria proporcionar ao aluno realizar um diagnóstico organizacional, ferramenta imprescindível para o exercício da profissão de Administrador. Segundo Pedrosa (2011), o diagnóstico é um instrumento importante para o Administrador evidenciar a desarmonia entre as estruturas da empresa e a realidade ambiental na qual ela está inserida.

Com o percentual de 50% com a opção adquiri, e 50% com a opção adquiri parcialmente verifica-se, que a competência de elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações. Essa competência deve ser desenvolvida pelas disciplinas de Gestão em Captação de Recursos e Gerenciamento de Projetos conforme objetivo das

disciplinas, contido no PPC do curso. É importante considerar que ambas são disciplinas que necessitam do suporte das demais disciplinas, havendo necessidade do egresso ter absorvido o conhecimento pertinente às outras áreas do curso.

Com o percentual de 63% encontra-se a capacidade de expressar ideias bem fundamentadas, buscando embasamento conceitual na solução de problemas. Neste quesito, percebe-se que a aquisição desta habilidade está vinculada a todas as disciplinas do curso, haja vista que as mesmas precisam dar subsídio teórico para o exercício profissional. Entende-se que, a disciplina de Comunicação empresarial é de suma importância no processo de desenvolvimento desta competência, já que a mesma envolve conteúdos de dinâmica de grupo, linguagem empresarial e oratória.

Desta forma, apesar de ser possível observar que grande parte dos conteúdos, básicos, profissionais, quantitativos e complementares, são aplicados, ainda existem alguns conhecimentos e habilidades que não são adquiridos, como a capacidade de expressar ideias bem fundamentadas, que obteve um índice de 11%.

De acordo com as sugestões respondidas pelos egressos, muitos deles citam a necessidade de incluir mais prática no curso, como por exemplo estudos de casos em empresas da região, estágio obrigatório, jogos em empresas e visitas técnicas. Além disso, sugeriram a abordagem de temas atuais como, marketing nas redes sociais. Alguns respondentes ainda comentaram da necessidade de aprofundamento das disciplinas de gestão de pessoas e disciplinas voltadas para a área de gestão de custos, contabilidade e administração financeira.

CONCLUSÃO

Diante da falta de informações referente as características e atuação dos egressos do Curso de Administração da Faculdade Municipal de Palhoça, a presente pesquisa buscou: determinar o índice de inserção dos egressos no mercado de trabalho, analisar o tipo de organização em que eles estão inseridos, identificar o nível e o cargo ocupado por eles e por fim, apontar as competências adquiridas e aplicadas no exercício da profissão.

No que tange à ocupação profissional dos egressos atualmente, constatou-se que os egressos estão inseridos, principalmente em empresas privadas, e ainda assim comparando com o questionamento anterior a respeito da ocupação profissional antes de

entrar no curso, percebe-se, que muitos deles já estavam inseridos em empresas de privadas antes mesmo de iniciar o curso de Administração.

Identificou-se que a área de atuação das empresas em que os egressos estão inseridos profissionalmente, que obteve o maior percentual foi a área de serviços, seguido por comércio. A maioria dos egressos estão inseridos em empresas de grande porte e instaladas principalmente no município de Palhoça como aponta o resultado da pergunta sobre a localização da empresa em que eles trabalham.

Constatou-se, por meio das respostas dos egressos, que os conteúdos com maior índice são aqueles relacionados com a formação profissional. Que por sinal, condiz com a matriz do curso que é constituída por 64% dessas disciplinas. Os egressos possuem consciência das implicações éticas do exercício profissional do Administrador e adquiriram as competências para cumprir prazos administrar tempo e recursos, equacionar soluções, de ter iniciativa, e de relacionamento interpessoal, conseguem transferir conhecimentos de vida e experiências cotidianas para o seu campo de atuação.

Contudo, observa-se que, há alguns egressos afirmam que não adquiriram a capacidade de desenvolver e realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias organizacionais, competência de expressar ideias bem fundamentadas, capacidade de assumir riscos, capacidade de refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, e a capacidade de apresentar análise dos fatores avaliando prós e contras das situações.

MAPPING GRADUATES OF MANAGEMENT COURSE OF FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

ABSTRACT: This article aims to map the graduates of the Management course of Faculdade Municipal de Palhoça. The survey also sought to highlight the skills acquired and applied during the professional performance of graduates. To do this we sought to aid in the administration area of the authors and the institutional documents in order to identify the knowledge, skills and attitudes should form the board of the professional profile formed. The study was descriptive in nature, considered a bibliographical and documentary research, adopting even as a research tool to direct observation and the application of a questionnaire. The results point to the need to develop a method to get the information of graduates and improvement in developing the skills to develop and deliver management consulting and management, organizational advice and expertise and capacity to design, implement and consolidate projects in organizations.

KEYWORDS: Management; Egress; Competence.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.
- CFA – Conselho Federal de Administração. **História da Administração no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br>>. Acesso em: 01 mai. 2014.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2007.
- CLIC RBS. **Palhoça não para de crescer**. 02 de junho de 2008. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/blog/jsp>>. Acesso em: 01 nov. 2014.
- CORRÊA, R. C. Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República nº 8659, de 5 de abril de 1911. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em: 24 abri. 2015.
- DIÓGENES, E. **Administração: suas condicionalidades e fundamentos epistemológicos**. Maceio: EDUFAL, 2007, 35p.
- FMP – **Faculdade Municipal de Palhoça**. Disponível em: <<http://www.fmpsc.edu.br/>> Acesso em: 8 nov. 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Faixa Etária**. 2012.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Número de matrículas no Ensino Médio**. 2012.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- JORNAL VIA PALHOÇA. **Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Sustentável abre portas**. 11 de Julho de 2014. Disponível em: <<http://www.viapalhoca.com.br>> Acesso em: 01 nov. 2014.
- KWASNICKA, E. L. **Introdução à Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.
- LACOMBE, F. J. M.; HEILBORN, G. L. J. **Administração: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- MAXIMIANO, A. C. **Introdução à Administração** São Paulo: Atlas S.A, 2000.
- MEC. Ministério da Educação. **Política de acompanhamento de egresso**. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/pdi.html>>. Acesso em: 11 mai. 2015.
- PEDROSA, J. C. Diagnóstico: Entendendo a crise. Disponível em <<http://www.consultores.com.br/artigos>>. Acesso em 20 de out. 2015.
- PPC, **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. Faculdade municipal de Palhoça. 2012.
- REGI, Maria de Lourdes Severo et al. Management skills in the training of administrators. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 1, p. 131-155, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: abri. 2015.
- SEBRAE. Santa Catarina em Números. **Palhoça**. Disponível em: <<http://www.sebrae-sc.com.br/Palhoca.pdf>> 2010. Acesso em: 17 out. 2014.
- SOALHEIRO, Bruno. **O CHA da competência**. Disponível em: <<http://www.ogerente.com.br>>. Acesso em: 01 set. 2014.
- ULRICH, David. **Recursos humanos estratégicos**. São Paulo: Futura, 2000.
- VOCE SA. Revista Você SA. **A força das cidades medias**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br>>. Acesso em: 17 out. 2014.

TURISMO NO ESPAÇO RURAL E AS ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO NO TERRITÓRIO, EM PORTUGAL E NO BRASIL

Marinês C. Walkowski (FMP)
(marinesw@gmail.com)
Prof. Dr. Carlos Loch (UFSC)
(carlos.loch@ufsc.br)

RESUMO: A gestão do turismo no território é fruto, em sua maioria de uma ação descentralizada que tem auxiliado no desenvolvimento de diferentes iniciativas no espaço rural, em diversos países. O espaço rural apresenta potencial para a atividade turística em função das significativas belezas paisagísticas, riquezas culturais, cuja viabilidade econômica demanda a variação das atividades no território de Portugal e no Brasil. O objetivo dessa pesquisa é caracterizar algumas experiências de turismo no espaço rural e ressaltar o processo de gestão que visa o desenvolvimento do território em Portugal e no Brasil. A metodologia utilizada consiste em visitas a campo, pesquisa bibliográfica e exploratória por meio de entrevista não estruturada com as principais entidades de turismo no território e pesquisa documental nos principais jornais e revistas sobre a temática investigada. Concluiu-se que os resultados apontaram o potencial no espaço rural em ambos os países por meio de projetos inovadores que geram alternativa de renda e emprego e auxiliam na diversificação e no desenvolvimento do território.

PALAVRAS-CHAVE: Turismo no espaço rural; Turismo comunitário; Planejamento.

1 INTRODUÇÃO (conceituação, problematização e objetivo)

O turismo assume diferentes características de acordo com cada configuração sócio espacial, influenciadas pelo meio em que está inserido.

Os principais conceitos internacionais trazem como elementos fundamentais do turismo a relação entre: homem, espaço e tempo. Sua evolução esteve ligada ao desenvolvimento industrial e energético, incluindo a revolução industrial o carvão, a máquina a vapor, que possibilitaram a melhoria nos meios de transporte e a mobilidade dos recursos humanos (SMITH; BRENT, 2001).

Uma definição deste fenômeno é a apresentada pela Organização Mundial de Turismo, segundo a qual o turismo compreende “[...] as atividades de pessoas que viajam para lugares afastados de seu ambiente usual, ou que neles permaneçam por menos de um ano consecutivo, a lazer, a negócio ou por outros motivos” (OMT, 2003, p. 20).

Em relação ao espaço rural o turismo pode ser considerado uma atividade que envolve os aspectos: social, política, cultural e, sobretudo, econômica que aparece no cenário mundial como uma forte força propulsora de desenvolvimento sustentado.

O espaço pode ser definido como um conjunto de sistemas que nos permite entender as formas representativas de relações sociais passadas e do presente e, quando ocorre a intervenção da atividade turística, sofre novas modificações podendo tornar-se mais dinâmico, em função da presença e distribuição territorial dos atrativos turísticos que se tornam a matéria-prima do turismo (SANTOS, 2004; BOULLÓN, 2002).

O território pode ser compreendido como um espaço socialmente organizado, onde ocorrem relações de trocas, podendo as mesmas, serem de caráter social, econômicas e institucionais. O planejamento deve estar pautado no ordenamento do território, à medida que reconhece a complexidade do processo e das interações entre os atores locais e auxilia na gestão e estruturação de novos projetos.

Em 1988, surgiu a Carta Europeia de Ordenamento do Território, que afirma que ordenar o território é garantir que cada uma das parcelas tenha utilização conforme a sua vocação; é compatibilizar o desenvolvimento socioeconômico equilibrado das regiões com a melhoria da qualidade de vida, gestão responsável dos recursos naturais e a utilização racional dos solos; é promover que a compatibilização ocorra de forma justa, sem a predominância de uma parte em detrimento das demais (PORTUGAL - MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO, 1988).

A noção de território se torna ampla à medida que abarca uma série de outras dimensões, incluindo os elementos que compõem a paisagem e o planejamento como ferramenta de ordenamento destas relações. Para alguns autores, o território pode ser caracterizado pelas relações de poder (CAZZELLA, 2007; RODRIGUES, 2006; CORRÊA et al, 1995). Os territórios são construídos e desconstruídos nas mais diversas escalas, ou seja, um espaço concreto em si com seus atributos (naturais, patrimônio arquitetônico e paisagístico) que é apropriado, ocupado por um grupo social, capaz de gerar raízes e identidade socioculturais (CORRÊA et al, 1995).

Atualmente existem experiências de turismo no espaço rural no mundo inteiro, que têm contribuído com o desenvolvimento econômico e social. Contudo, com base nas visitas em campo, constatou-se que muitos países têm sofrido o reflexo decorrente da crise econômica europeia e sofrem com o envelhecimento da população, emigração

da população jovem e baixo incentivos tecnológicos. O turismo passou a ser um elemento vital na tentativa de se equilibrar economicamente. Nos últimos anos observou-se um aumento no número de visitantes nos principais destinos turísticos como Ásia, África, Europa e América. Em relação ao espaço rural, alguns países como Brasil, Portugal, Espanha, Itália e França tem buscado políticas e programas visando à diversificação das regiões turísticas.

Na atualidade, observa-se que o desenvolvimento da atividade turística tem se originado a partir de iniciativas endógenas locais e/ou regionais, baseadas em iniciativas comunitárias.

O turismo comunitário é aquele em que as comunidades de forma associativa organizam arranjos produtivos locais¹, possuindo o controle efetivo das terras e das atividades econômicas associadas à exploração do turismo. Uma das primeiras ações que as comunidades realizam é a elaboração de um pacto interno com os próprios residentes em defesa de suas propriedades [...] o turismo de base comunitária é processo de descoberta, quando a comunidade discute o que quer e o que pode fazer para o desenvolvimento das pessoas e do lugar (CORIOLANO, 2009, p. 70).

A associação entre os envolvidos pode ser formal ou informal, uma vez que estas iniciativas são bastante incipientes e geralmente se iniciam em territórios desprovidos de infraestrutura mínima e são reflexo de um processo endógeno.

O espaço rural se destaca pela beleza paisagística e diversidade de potenciais existentes, expressos pela produção do artesanato, agropecuária e pelo próprio patrimônio natural e cultural. O turismo pode auxiliar na geração de renda complementar e na dinamização e valorização do produto local, melhorando a qualidade do mesmo e incentivando a permanência das famílias de agricultores no campo.

Observa-se que o potencial turístico de uma localidade não se mede somente pelo número de seus atrativos, mas também pela sua qualidade. Para tanto, se faz necessário promover estudos detalhados dos diversos e complexos componentes da oferta, que, após análise e avaliação sistemática, subsidiarão as demais etapas do plano de desenvolvimento turístico (RUSCHMANN, 2000).

Em relação ao incentivo do turismo no espaço rural, trata-se de estimular a capacitação inovativa e assim, buscar conhecimentos e tecnologias que são

¹ Este termo será aprofundado no item 2.2 deste capítulo.

fundamentais para a introdução de inovações tecnológicas e organizacionais e para a exploração de novas oportunidades.

Para tanto, o objetivo dessa pesquisa é caracterizar algumas experiências de turismo no espaço rural e ressaltar o processo de gestão que visam o desenvolvimento do território em Portugal e no Brasil.

O artigo é resultado do estágio de doutorado na Universidade de Lisboa, no Centro de Estudos Geográficos – CEG, no setor de estudos turísticos – TERRiTUR, *Tourism, Culture and Espace*, realizado em 2013. A metodologia utilizada consiste em visitas a campo, pesquisa bibliográfica e exploratória por meio de entrevista não estruturada com as principais entidades de turismo no território e pesquisa documental nos principais jornais e revistas sobre a temática investigada.

O conteúdo exposto compreende 5 etapas. i) Introdutória, expõe o contexto do turismo, problema da pesquisa, os objetivos e a estrutura. Além dos conceitos do turismo, espaço e território, ii) Aborda as experiências em campo e a gestão das mesmas; iii) Trata dos materiais e métodos foram observações simples em campo, pesquisa bibliográfica e exploratória; iv) Apresenta os resultados face aos dados levantados com a aplicação das entrevistas não estruturadas, participação em eventos e pesquisas nos principais documentos originais fornecidos pelas entidades de turismo local e regional; e vi) Dedicar-se às considerações finais.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO

2.1 A gestão do turismo nos espaços rurais em Portugal e no Brasil

A política em Portugal tem passado por uma mudança de paradigma dando espaço a uma política regionalizada, buscando recursos que apoiem oportunidades regionais e que incrementem a competitividade territorial. Assim, visando aproveitar as potencialidades existentes no território de Portugal, o governo agrupou os municípios em NUTS. Dessa forma, a legislação (aprovada em 2003), permite aos municípios constituírem associações intermunicipais numa base voluntária e em escalas geográficas flexíveis. Observa-se que essas experiências ainda são consideradas limitadas em função da falta de incentivos financeiros e institucionais. Contudo, o objetivo é harmonizar o investimento público por meio de diferentes tipos de incentivos como o

recolhimento de impostos sobre o patrimônio a nível local e recebimento de subsídios globais da União Europeia (OCDE, 2008).

Os fundos Estruturais da União Europeia são um exemplo de incentivo e tem um papel primordial na estruturação da política regional de Portugal, onde além da competitividade tem sido impulsionados esforços na busca pela inovação tecnológica e na produção e difusão de conhecimento em diferentes regiões. Segundo a experiência da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, para que haja conhecimento e capacidade de inovação é necessário que haja sinergias e economias de aglomerações que associam as diferentes competências de atores específicos, tais como empresas e empresários, universidades dinâmicas e ONGs pró ativas e em determinadas localidades (cidade ou zona rural), ligadas a um contexto específico (OCDE, 2008).

Portugal encontra-se dividido em cinco regiões administrativas no continente: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve, e por duas regiões autônomas nas Ilhas do Atlântico: Açores e Madeira. A sua população é de aproximadamente 10,6 milhões de habitantes. O país apresenta algumas disparidades econômicas regionais entre o litoral e interior sendo que as zonas rurais são as mais afetadas em função do baixo aproveitamento dos seus recursos. Essas zonas são dotadas de atrativos naturais, mas confrontam com problemas como o êxodo rural, o envelhecimento da população, a falta de capital humano e de atividades econômicas que se constituam como alternativas ao declínio da agricultura. Outro agravante nas zonas rurais foi o seu enquadramento nos 20% do território português protegido pela rede Natura 2000 da EU, limitando a utilização da terra, além das severas exigências ambientais. Por fim, nos últimos anos tem ocorrido um baixo desenvolvimento de economias rurais baseadas em recursos endógenos (patrimônio natural e cultural) culminando com a baixa densidade populacional e mão de obra pouco qualificada (OCDE, 2008).

Em função das dificuldades apontadas nessas zonas de baixa densidade considera-se que o turismo poderá constituir como uma fonte alternativa de crescimento regional em Portugal, em especial as zonas rurais. A atividade turística ultrapassou outros setores como a agricultura tradicional e a indústria transformadora por meio da proliferação de aldeamentos e estabelecimentos turísticos, possibilitando oportunidades de geração de emprego e renda. Portugal é um dos poucos países membros da OCDE que dispõe de um Ministério específico responsável pelo desenvolvimento regional

(Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional), e por instituir as Cinco Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR), representativas das cinco regiões: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Algarve), evidenciando a sua vontade de reverter às dificuldades, buscando aperfeiçoar a política regional e a busca por estratégias de desenvolvimento mais coerentes (OCDE, 2008).

Buscando superar as dificuldades e as limitações no ordenamento do território, Portugal aprovou o Programa Nacional da Política de Ordenamento do Território (PNPOT), que visa auxiliar o país a alcançar uma política regional e de desenvolvimento. O país também faz parte da ELARD - *European LEADER Association for Rural Development*, que congrega mais de 21 Estados – Membros e abrange mais de 800 GAL. A ELARD apresenta uma abordagem de desenvolvimento que não está centrada somente na agricultura, integrando outros setores existentes nos territórios rurais, que possam gerar emprego e a participação da comunidade no processo de desenvolvimento. Para tanto, segue-se a metodologia *bottom-up* (intervenção adaptando a realidade local); o envolvimento da população local; o princípio do trabalho em parceria – em que os setores público e privado trabalhem em conjunto -; a cooperação e a inovação. Está presente em diferentes projetos no território de Portugal que envolvem a gastronomia, a preservação do patrimônio cultural, empreendedorismo feminino, entre outros. Além dos programas de Desenvolvimento Local de Base Comunitária (DLBC) que com base nos sete princípios da LEADER visam envolver os atores locais no desenvolvimento dos territórios rurais e buscar respostas aos desafios sociais, ambientais e econômicos e assim buscar parcerias e financiamento de diversos fundos. Nota-se que os programas de incentivos ao investimento, quando dirigidos aos territórios rurais, têm potencial transformador sobre a comunidade, permitindo desenvolver nichos de oferta que aglomeram em torno dos investimentos apoiadores. Muitas das ações no meio rural de Portugal são apoiadas por uma Política Agrícola Comum (PAC), que visa garantir uma produção alimentar viável; à sustentabilidade do meio rural e o desenvolvimento territorial equilibrado. Em 2014-2020 a Comissão Europeia propôs que os Estados-Membros passem a coordenar a aplicação de fundos por meio da criação de estratégias de desenvolvimento mobilizando recursos de vários fundos. Para tanto o DLBC visa aplicar ao conjunto de fundos comunitários destinados ao desenvolvimento nas mais variadas áreas, à metodologia da

LEADER como forma de criar estratégias de desenvolvimento local que orientem a aplicação dos fundos em cada território. Ainda, a nível nacional também há o Plano Estratégico Nacional para o Desenvolvimento Rural (PENDR), 2007-2013, que tem por objetivo a Gestão Multifuncional da floresta, as intervenções territoriais integradas, a conservação e valorização do património rural, visando sustentar o desenvolvimento de atividades como o turismo rural (PESSOAS E LUGARES, 2013, OCDE, 2008).

Na gestão do turismo no território de Portugal, as ações são orientadas a partir dos Planos de Ordenamento do Território, gerando subsídios para a elaboração das diretrizes e ações para o Plano Estratégico de Turismo de Portugal. O Plano Estratégico de Turismo tem por objetivo estruturar as regiões com diferentes produtos que acabam por influenciar o meio rural e a lógica de região. As ações atuais estão voltadas ao desenvolvimento de atividades vinculadas aos campos de Golf, as Marinas e os projetos que envolvem as águas públicas, bem como o potencial a ser desenvolvido nas regiões de Lagos (PENT, 2013-1015).

O turismo em Portugal contribui com 11% do PIB em 2004. O país enfrente problemas com a sazonalidade e os principais polos emissores são Algarve, Lisboa e Madeira. Sendo necessário diversificar a oferta para novos destinos buscando torná-los mais competitivos (TERRITÓRIOS EM REDE, 2012).

Em relação ao PENT as ações estão sendo concentradas na tentativa de diversificar o turismo no território e torná-lo mais competitivo, buscando desenvolver novos destinos e aumentar a oferta de qualidade. Atualmente estão sendo trabalhados 10 produtos turísticos: Sol e Mar; Touring cultural e paisagístico, City break, turismo de negócios, turismo de natureza, turismo náutico, saúde e bem estar, Golfe, Resorts Integrados e Turismo Residencial, Gastronomia e Vinhos (PENT, 2013-1015).

O PENT prevê a inovação e pró-atividade por parte das instituições públicas e do setor privado e é estruturado em 5 eixos que envolvem: território, destinos e produtos; marcas e mercados; qualificação de recursos; distribuição e comercialização, inovação e conhecimento. Tudo sob a orientação do Ministério da Economia e Inovação (PENT, 2013-1015).

Contudo, observa-se um grande potencial nas zonas de baixa densidade, rural uma vez que Portugal possui aproximadamente 80% do território considerado rural, dos quais 70% é composto por floresta e agricultura. Dentre as principais prioridades do

governo está em fixar a população no campo, gerar novas alternativas de atividades econômicas, estabelecer circuitos de comercialização curtos (produzir local e consumir local), dinamização do espaço rural e equilíbrio. O Turismo Rural teve início nos anos oitenta com as iniciativas de recuperação de casas solarengas e senhoriais e por meio de apoios comunitários e pelo Decreto Lei nº 256/86 de 27 de Agosto o qual institucionaliza em Portugal as modalidades de Turismo de Habitação, Turismo no Espaço Rural e Agroturismo. Contudo, esse produto, embora repleto de dinâmicas, não conste no quadro do Plano Estratégico Nacional de Turismo (PENT) como um dos 10 produtos turísticos prioritários para o país. Vale ressaltar que se considera a atividade de Turismo Rural como um gerador de diversos efeitos multiplicadores nos processos de desenvolvimento local, oriundos da pluriatividade e consequente diversificação das atividades ligadas à exploração agrícola, a manutenção e geração de novos empregos, dinamização dos produtos e serviços, valorizando a paisagem e as tradições populares. Além disso, o Turismo Rural poderá atrair turistas de outros países e os próprios turistas nacionais, tornando-se fortemente competitivo (TERRITÓRIOS EM REDE, 2012, OCDE, 2008).

Para tanto, Portugal demonstra um grande potencial nas regiões rurais buscando desenvolver estratégias diferenciadas, valorizando os espaços verdes, as histórias e tradições únicas além do turismo de desporto e lazer, respeitando as normas ambientais, incentivando a diversificação e empreendedorismo no território. O turismo rural de Portugal registrou uma taxa de crescimento anual de 8,3% entre 2001 e 2011, comparado com 1,4% em relação ao número total de dormidas. O espaço rural de Portugal tem por base o patrimônio natural e cultural e se destaca pela produção de atividades de animação, produtos locais, artesanato, alojamento, restaurantes, entre outros, gerando assim, oportunidades de emprego e viabilidade econômica da produção agrícola (PENT, 2013-1015).

O papel da União Europeia tem disso fundamental no financiamento de diversos projetos ligados ao setor turístico, especialmente nas zonas rurais por meio do FEADER – Fundo Europeu Agrícola de Desenvolvimento Rural PRODER – Programa de Desenvolvimento Rural – Continente. A partir dessas ações, surgiram alguns projetos de destaque que serão apresentados no item 2.2.

Em relação à gestão do território brasileiro, os governos, por meio de iniciativas regionais, passaram a ter maior independência, contribuindo com o surgimento de projetos e planos de desenvolvimento regionais e locais.

Neste sentido a política foi moldada em função dos contextos sociais, históricos, políticos e econômicos que resultou em uma mudança de paradigma, onde passou de uma visão de desenvolvimento econômico a qualquer custo para uma visão de desenvolvimento sustentável e, a partir de um regime democrático, final dos anos 80 e início dos anos 90, surge à descentralização e a gestão participativa. Uma das políticas que marcou essa mudança foi o Programa Nacional de Municipalização do Turismo (PNMT) que apesar de não obter resultados significativos no desenvolvimento de alguns municípios, embutiu o princípio da participação das populações nas decisões (CRUZ, 2006).

Neste sentido, a articulação entre região, município e comunidades é uma alternativa de fortalecimento de organizações locais, aumentando a capacidade de participação de pequenos municípios e lugares visando o desenvolvimento local.

A política pública de turismo também foi marcada pelas transformações na infraestrutura considerada como um período da pré-história jurídico-administrativa, onde houve a regulamentação/normatização do setor, em relação à venda de passagens, funcionamento das agências de viagens e de transportes entre os anos de 1938 a 1966. Neste período houve a criação do Sistema Nacional de Turismo (SISTUR), da Embratur e do Conselho Nacional de Turismo (CNTur) e o turismo começa a ser tratado como uma atividade mais abrangente e a partir dos anos 70 surge um sistema de fomento ao setor constituído por fundos como o Fundo Geral do Turismo (FUNGETUR) e o Fundo de Investimentos Setoriais (FISET). Ainda, neste período houve as políticas de rodoviarização com a construção da BR101, incentivando o turismo litorâneo e, a partir dos anos 90, os Estados começam a reconhecer a necessidade de efetuar melhorias em infraestrutura básica como o saneamento, bem como os avanços tecnológicos e de comunicação (CRUZ, 2006).

Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA (2006), o Brasil possui 4,8 milhões de estabelecimentos rurais, sendo 4,1 milhões estabelecimentos de agricultura familiar, representando 84%, responsáveis por 77% dos empregos rurais e 60% da produção de alimentos do País.

Estes dados demonstram o papel primordial da agricultura familiar na economia do país, servindo de base para se pensar em políticas de desenvolvimento territorial sustentável.

A noção de territórios sustentáveis em zonas rurais está vinculada a descentralização político-administrativa do Estado, deflagrada pela constituição de 1988, dando maior autonomia política e fiscal aos municípios. Contudo, observou-se a necessidade de se buscar novos arranjos institucionais para o fortalecimento de parcerias e efetivação de ações entre os municípios, porém não foi possível alcançar sinergias entre os setores econômicos, principalmente em municípios rurais. Dentre as principais iniciativas que houve nos últimos anos, surge na política agrária brasileira, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado em 1996 e considerado um marco histórico de reconhecimento da agricultura no Brasil. O PRONAF pode ser considerado, em termos de recursos públicos, o mais importante programa de crédito voltado para a agricultura familiar, classificado de acordo com sua renda, fortalecendo a capacidade produtiva mediante a concessão de taxas diferenciadas, além de ter suas bases sustentadas nas noções de eficiência e ganhos de produtividade, incorporando marginalmente a preocupação com o desenvolvimento sustentável, com a identidade e diversificação da produção (LEITE, BONNAL, 2011).

Em 2003, o Ministério do Turismo (MTur), com base no envolvimento de parcerias públicas, privadas e setores organizados, estabelecem as Diretrizes para o Desenvolvimento do Turismo Rural no Brasil. Estas diretrizes estão vinculadas ao Programa de Regionalização do Turismo, cujo objetivo é trabalhar a atividade turística de modo integrado e participativo, sempre considerando os arranjos produtivos de cada território, a fim de fortalecer os laços comunitários e vicinais, reforçar a coesão social, a cooperação produtiva e a valorização dos elementos naturais e culturais, respeitando as singularidades, com vistas aos benefícios para as comunidades.

Também em 2003, surge o Programa de Turismo Rural na Agricultura Familiar, com a parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Ministério do Turismo na busca por benefícios sociais que se refletem na dinamização da cultura rural, da necessidade de os agricultores familiares manterem sua identidade e autenticidade.

Em 2007/2008, surgiu a Rede de Turismo Rural na Agricultura Familiar (REDE TRAF), que se constitui em uma articulação nacional de instituições governamentais e não governamentais, técnicos e agricultores familiares organizados, que atuam nas atividades do turismo rural com o objetivo de fortalecer a agricultura familiar e promover o desenvolvimento rural sustentável (MDA, 2006).

Em Santa Catarina foi sancionada pelo Governador do Estado, a Lei 14.361, de 25 de janeiro de 2008 que, define a Política Estadual de Apoio ao Turismo Rural na Agricultura Familiar - TRAF - de Santa Catarina. Esta lei envolve diversas entidades e instituições relacionadas com o TRAF em SC. Os princípios desta Lei estão baseados na oferta de produtos e serviços de qualidade, na valorização do modo de vida rural, assim como do patrimônio cultural e natural.

Ainda em 2008, o Departamento de Qualificação e Certificação e de Produção Associada ao Turismo (DCPAT), através da Coordenação Geral de Projetos de Estruturação do Turismo em Áreas Priorizadas (CGPE), lançou uma chamada pública para apoio às iniciativas de Turismo de Base Comunitária, com base em uma demanda da Rede Turisol (Rede Brasileira de Turismo Solidário e Comunitário), incluindo diversas iniciativas no espaço rural. Ao todo foram selecionadas cinquenta iniciativas em dezenove estados brasileiros. Como resultado, foi lançado livro Turismo de Base Comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras, em 2009 (GUZZATTI, 2011).

Recentemente, surgiu por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério do Turismo, a Rede Nacional de Turismo Rural, cujo objetivo é alavancar o segmento de turismo rural e promover sua interação com outros segmentos (MDA, 2011).

Todas estas iniciativas tiveram, em sua maioria, as bases voltadas para a importância de ações articuladas, da cooperação e solidariedade entre os envolvidos, servindo de incentivo às iniciativas de arranjos produtivos locais. Para Veiga et al, (2001) o meio rural necessita de um arranjo institucional que ajude articulações intermunicipais a diagnosticar os principais problemas rurais de suas respectivas microrregiões, visando planejar ações de desenvolvimento integrado e captar os recursos necessários à sua execução. Ou seja, é uma estratégia para encorajar os municípios rurais a se associarem com o objetivo de valorizar o território compartilhado. Neste sentido, o papel dos governos Federal e Estadual deve ser o de

estimular iniciativas que no futuro poderão ser autofinanciadas. O mesmo autor ainda defende que é preciso avançar em leis que não versem apenas sobre a política fundiária e agrícola – como ocorre no Estatuto da Terra, buscando facilitar o acesso da população brasileira à efetiva liberdade de poder optar pelos modos de vida relacionados com a natureza.

Frente a esta situação, muitas iniciativas têm surgido de forma endógena e com falta de apoio do setor público, especialmente no espaço rural, onde a produção e a atividade turística surgem como alternativa de dinamização do espaço e de renda complementar.

Em Santa Catarina, há uma associação de agricultores integrada à rede *Accueil Paysan*, chamada Acolhida na Colônia (AAAC). Esta associação tem sido um exemplo de cooperação e integração no espaço rural. Contudo, outras iniciativas têm surgido em Santa Catarina de forma ainda incipiente, como é o caso da região de Joinville, que se destaca pela beleza cênica presente na paisagem de quem passa pela Serra Dona Francisca e das construções enxaimel, ainda preservadas no espaço rural. Esses exemplos serão mais bem explorados no item seguinte.

2.2 Projetos de turismo no espaço rural e as estratégias de desenvolvimento no território

Em Portugal, uma das regiões de maior destaque em iniciativas de turismo no espaço rural e comunitário é o Alentejo. A região possui um órgão de gestão do turismo no Alentejo, chamado de Turismo do Alentejo, ERT. O território apresenta como potencial a produção de azeite, cerâmica, vinhos, além do patrimônio histórico conservado. A região do Alentejo é um exemplo de produto situado em território rural e que atende aos principais requisitos contidos no PENT que é a diversidade histórica, cultural e tradição e além da hospitalidade e gastronomia. O Alentejo ocupa cerca de um terço do território do país e sua área é composta pelos distritos de: Évora, Porto Alegre e Beja.

Um exemplo de inovação no espaço rural do Alentejo, é o projeto “Turismo de Aldeias” apoiado pela União Europeia, é um exemplo de associativismo, pertencente a uma rede chamada “Genuiland” que envolve 3 regiões europeias e 6 Aldeias. O projeto teve início em 1999 e recebeu recursos até 2003. Inicialmente foram fortalecidas 5

regiões. Buscou-se desde início uma visão integrada e a sustentabilidade do território, por meio da qualidade e um selo de certificação. Atualmente o projeto recebe o nome de “Aldeias do Alentejo”. Um dos conselhos (Município) de destaque é o Alqueva que se destaca pela modalidade de turismo náutico. O referido município (Conselho) foi escolhido por possuir uma gestão integrada, ser considerado um sub destino com 6 conselhos e uma capacidade de criar uma marca. Em 2008, essa mesma região foi criado o projeto “Dark Sky” de observação das estrelas e astros, criando-se então o Parque dos Céus e lugares místicos. O referido projeto recebeu uma certificação internacional e possui 40 associados. Nesse sentido, o Alentejo vem se afirmando como um destino turístico com destaque nacional e internacional. Atualmente o “Turismo de Aldeia” ou “Village Tourism” é uma rede que trabalha o destino como um todo e envolve diversas associações, universidades e organizações que atuam de forma direta ou indireta, sendo atualmente composta por 18 associados (público e privado). Trata-se de um projeto de desenvolvimento comunitário que visa introduzir princípios de sustentabilidade e envolver os atores locais em um único objetivo (ex. polícia local, comerciantes...). No Alqueva há um destaque para atividades que envolvem a agricultura, a água e o turismo. Recentemente o projeto Reserva Dark Sky, tornou-se o primeiro sítio no mundo a receber a “*Starlight Tourism Destination Certification*”, concedida pela Fundação Starlight, com o apoio da UNESCO, OMT e IAC (CES, 2013).

Outro destaque é o Projeto Querença que hoje atua com apoio da União Europeia e envolve famílias de agricultores e diferentes voluntários na produção de biológicos (orgânicos). O projeto existe há um ano e meio e já se destaca no território pelo desenvolvimento comunitário e sustentável. O projeto surgiu em meio às dificuldades de cooperação, diminuição de jovens na comunidade e assim, buscou-se o apoio das universidades, parcerias de outras entidades e de pessoas interessadas em auxiliar a comunidade. O projeto atualmente é co-financiado pela União Europeia e possui parcerias com entidades como a PROVE que auxilia na montagem e venda de produtos biológicos e Projeto Tasa que envolve 10 artesões locais. O foco está voltado para a produção e venda de cestas (Cabaz) de produtos biológicos para serem comercializadas em alguns pontos específicos. O projeto conta com o envolvimento de famílias de agricultores de pequeno e médio porte, que se reúnem de forma informal. O objetivo é buscar a dinamização e diversificação da produção no território. A venda

também ocorre nas principais feiras da região e em eventos específicos em Querença e está dirigido a um público de consumidores conscientes no território. Atualmente o projeto está presente em 53 núcleos e visa manter o agricultor no campo e gerar emprego e renda para os jovens. O projeto ainda se destaca por buscar iniciativas inovadoras e criativas que visam dinamizar o território.

No Brasil, dentre as iniciativas recentes que se destacaram no cenário Estadual, está o município de Santa Rosa de Lima que vêm desenvolvendo atividades não somente agrícolas a partir de seu envolvimento, desde 1996, com a criação da Associação de Agroturismo Acolhida na Colônia da Serra Catarinense (AAAC).

Esta estratégia de desenvolvimento, através do projeto denominado Acolhida na Colônia, adota princípios de sustentabilidade, do turismo rural sustentável, da inclusão social, da geração de renda, da construção de rede social dentro de um território de identidade.

Localizada na região sudeste de SC a 150km de Florianópolis a região das Encostas da Serra Geral é um corredor ecológico entre o Parque Nacional de São Joaquim e o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro.

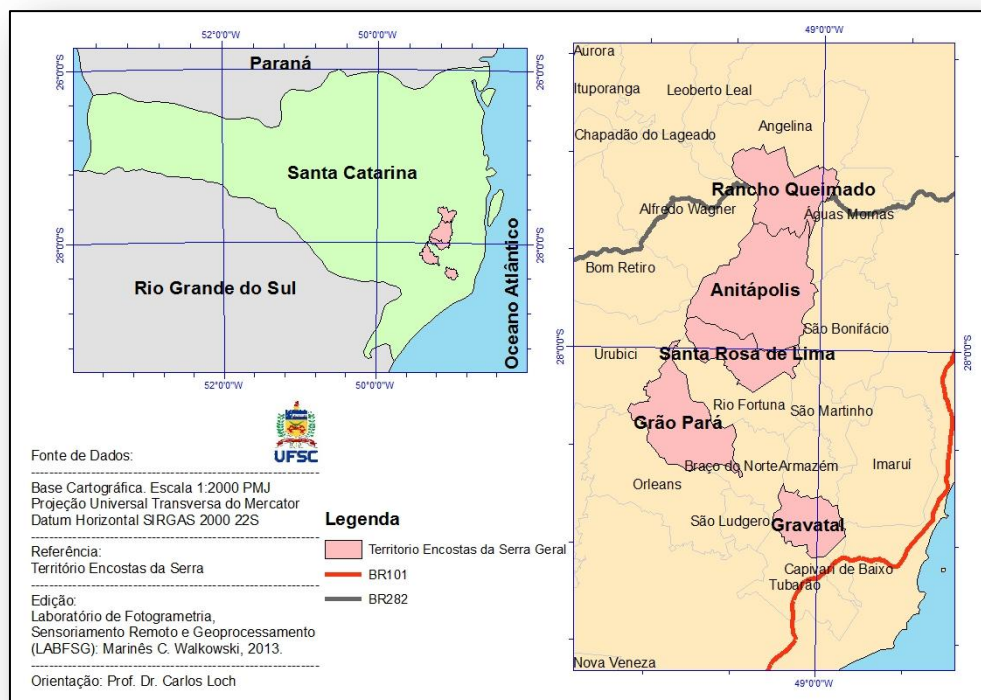
O projeto Acolhida na Colônia surgiu no Brasil em 1996, a partir de um movimento coordenado pela AGRECO – Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral, em função da resistência dos agricultores familiares que desejavam permanecer em suas terras, apoiados por um grupo de técnicos comprometidos com o desenvolvimento sustentável, tendo como princípio, o respeito ao meio ambiente. É uma associação de agricultores integrada à Rede Accueil Paysan (atuante na França desde 1987), que tem a proposta de valorizar o modo de vida no campo através do Agroturismo Ecológico (GUZZATTI, 2010).

Esta iniciativa tem sido pioneira no Estado de Santa Catarina e pode ser considerado um exemplo de produção associada ao turismo, à medida que envolve a comunidade desde o início do processo e oferece a oportunidade de geração de renda aos jovens e adultos. Ainda, pode ser considerado um modelo que trabalha a atividade turística de modo integrado e participativo, sempre considerando os arranjos produtivos de cada território, por meio da cooperação produtiva e da valorização dos elementos naturais e culturais das populações rurais.

Em 2008, a Associação Acolhida na Colônia, conquistou o título de Destino Referência no Segmento Turismo Rural, segundo o Plano Nacional de Turismo

2007/2010 (MTur, 2011), a partir de um arranjo constituído pelos quatro municípios: Santa Rosa de Lima, Anitápolis, Rancho Queimado e Urubici (Figura 01). Tal reconhecimento tem trazido benefícios importantes, especialmente a divulgação do destino.

FIGURA 01: Território Encostas da Serra Geral.



Fonte: Walkowski, 2013.

A região é composta por municípios essencialmente rurais, com predomínio de unidades familiares de produção. A Associação de Agroturismo Acolhida na Colônia vem atuando no estado de Santa Catarina desde 1999 e conta atualmente com aproximadamente cento e setenta famílias de agricultores, distribuídos em 27 municípios. Faz parte da rede internacional de agroturismo Accueil Paysan, hoje presente em 40 países de quatro continentes, sendo que na América Latina a primeira experiência implementada é a da Acolhida na Colônia. Vale salientar que a Associação, no Brasil, é considerada a segunda maior filial e a mais organizada (GUZZATTI, 2010).

O projeto, hoje, está localizado em 6 (seis) territórios das Secretarias Regionais de Desenvolvimento, região administrativas e de desenvolvimento instituídas pelo

governo de Santa Catarina, em 2003, o qual objetiva regionalizar o desenvolvimento, descentralizar as ações do governo e desconcentrar o poder.

Outro destaque é o projeto de turismo pedagógico chamado Viva Ciranda, coordenado pela Fundação de Promoção e Planejamento Turístico de Joinville - Promotur e com o apoio da Secretaria de Educação. O Viva Ciranda incentiva escolas da rede pública e da rede privada a trabalharem educação ambiental e outros assuntos escolares através da visita a pequenas propriedades rurais de Joinville, tais como Agrícola Joinville, Apiário Pfau, Sítio Vale das Nascentes, Família Shroeder e a propriedade da família Kersten. Por meio desse projeto e da atividade turística nas escolas, estima-se formar cidadãos conscientes dos valores históricos, culturais e ambientais, inseridos no contexto social do município (PLANO DE MANEJO DA APA DONA FRANCISCA, 2012).

O Estado do Rio Grande do Sul, onde a pesquisadora realizou visitas em campo, também se destaca pela existência de diferentes iniciativas no espaço rural, especialmente na Serra Gaúcha, onde há um destaque para o roteiro intitulado “Caminhos de Pedra”, localizado em Bento Gonçalves, distante 115km de Porto Alegre. Neste roteiro são encontrados vestígios da colonização italiana, por meio das construções ainda preservadas, pela produção de produtos coloniais, vinhos, queijos e artesanato.

O roteiro é um exemplo de produção associada ao turismo e de cooperação entre os atores locais.

Em Gramado também há um destaque para 3 roteiros de Agroturismo intitulados “Raízes Coloniais”, “O Quatrilho” e “Tour no Vale”. Nesses roteiros, foram observados atividades de lazer, venda de produtos, a gastronomia típica e os hábitos e história contadas pelos integrantes das famílias que ali residem. Em ambos pode ser observada a produção associada ao turismo. Foi constatado em campo que esses roteiros são comercializados por agências ou pontos de vendas no centro da cidade. Essas agências oferecem veículo próprio e acompanhamento de guia ou gaiteiro. Neste sentido, apesar de ser uma opção das famílias que compõem o roteiro, constatou-se que o mesmo acaba sendo afetado pela falta de espontaneidade das famílias que acabam recebendo de forma corrida e com atividades sempre já pré-estabelecidas. Vale ressaltar que a iniciativa é também uma forma de diversificar a oferta turística que tem se concentrado na maior parte ao centro da cidade de Gramado e Canela.

Outro exemplo de produção associada ao turismo encontra-se em Porto Alegre. A autora da pesquisa vivenciou o projeto “Caminhos Rurais” que se trata de uma associação formada por famílias que residem no campo e cujo foco está na produção orgânica que é comercializada em uma feira aos sábados no centro de Porto Alegre.

O projeto foi criado em 1990 e possui 27 empreendimentos e seis atrativos na zona sul da cidade. São ofertadas atividades de ecoturismo, turismo rural, turismo cultural e turismo de estudos e intercâmbio (CAMINHOS RURAIS, 2012). Um dos produtos turísticos ofertado é o chamado “Domingo no Campo”. Neste roteiro é disponibilizado um ônibus para que os visitantes possam conhecer as famílias produtoras que ofertam almoço colonial e venda de produtos coloniais. Outra atividade é o turismo pedagógico que tem atraído visitantes de diferentes escolas da região e dinamizado o fluxo de visitantes o ano inteiro. Durante esta atividade, as crianças passam um período na propriedade, participam das atividades no campo e adquirem produtos orgânicos. Em ambos os projetos mencionados, observou-se a interação das famílias que residem no campo e o apoio da iniciativa pública na divulgação e fomento a atividade turística no espaço rural. A produção é o carro chefe destes empreendimentos e o turismo, é uma renda complementar, uma vez que esta atividade ocorre aos finais de semana, ou por agendamento e não interfere a dinâmica das famílias que residem no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto observa-se que o turismo no espaço rural é um grande potencial a ser explorado e gerador de divisas em diferentes territórios. Compreender as complexidades do território e propor alternativas sustentáveis para um desenvolvimento integrado às práticas de um turismo comunitário pode ser entendido como um objetivo da pesquisa de extensão.

Os espaços turísticos são compostos, entre outros elementos, pela riqueza paisagística criada pela biodiversidade existente em um território.

O planejamento surge a partir da necessidade de valorizar os espaços naturais e culturais como fonte de riqueza, desempenhando um papel importante para o desenvolvimento territorial.

Tanto em Portugal como no Brasil, o turismo tem gerado renda em grande parte dos municípios (conselhos). Faz-se necessário pensar em alternativas inovadoras que poderão ser incorporadas as Políticas Nacionais, Estaduais, Regionais e Municipais como forma de articular os atores locais e amenizar as dificuldades encontradas pelas famílias que residem no campo.

Esta interação poderá tornar-se peça central no planejamento de um destino como um instrumento que busca ordenar as ações a serem tomadas e alcançar o desenvolvimento sustentável de uma região. Com relação ao planejamento turístico, a sustentabilidade torna-se ainda mais importante no processo que visa promover o desenvolvimento de espaços rurais, atraindo uma melhor qualidade de vida aos moradores.

TOURISM IN SPACE AND RURAL DEVELOPMENT STRATEGIES IN THE TERRITORY IN PORTUGAL AND BRAZIL

ABSTRACT: The management of tourism in the territory is the result mostly of a decentralized action that has helped in the development of various initiatives in rural areas in many countries. Rural areas have the potential for tourism in the context of meaningful landscape beauties, cultural riches, whose economic viability requires the variation of activities in the territory of Portugal and Brazil. The objective of this research is to characterize some experiences of rural tourism and highlight the management process that aims at the development of the territory in Portugal and Brazil. The methodology consists of field visits, literature and exploratory research through unstructured interviews with key tourism bodies in the territory and documentary research in leading newspapers and magazines on the subject investigated. It was concluded that the results showed the potential in rural areas in both countries through innovative projects that generate alternative income and employment and assist in the diversification and development of the territory.

KEYWORDS: Tourism to rural space; Community tourism; Community-based tourism.

REFERÊNCIAS

- BOULLÓN, R. C. **Planejamento do espaço turístico**. Tradução de: Josely Vianna Baptista. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO (OMT). **Guia de desenvolvimento sustentável**. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.
- SMITH, V; BRENT, M. **Hosts and guests revisited**. Tourism Issues for the century. New York: Cognizant Communication Corporation, 2001.
- PORTUGAL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO. **Carta Europeia do Ordenamento do território**. Lisboa: Secretaria de Estado da Administração Local e do Ordenamento do Território, 1988.

CORIOLOANO, L. N. M. T. **Arranjos produtivos locais do turismo comunitário:** atores e cenários em mudança. Fortaleza: EdUECE, 2009.

RUSCAMANN, D. V. M. Turismo rural e o desenvolvimento sustentável. In: Almeida, J. A. et al. **Turismo rural e desenvolvimento sustentável.** Campinas: Papirus, 2000. p. 63-73.

CRUZ, R. C. A. Planejamento governamental do turismo: convergência e contradições na produção do espaço. In: RODRIGUES, A. B. **Turismo e territorialidades plurais:** lógicas excludentes ou solidariedade organizacional, 2006.

LEITE, S. P; BONNAL, P. **Análise comparada de políticas agrícolas:** uma agenda em transformação. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). **Desenvolvimento agrário como estratégia:** balanço MDA, 2003-2006. Porto Alegre: Nead, 2006.

ÉTICA DAS VIRTUDES

Fernando Maurício Senna(FMP)
fernandomauríciosilva@gmail.com

RESUMO: Desde G. E. M. Anscombe é comum discutir a relevância da ética das virtudes e sua possível reedição. Este projeto costuma ser pensado segundo a retomada da ética aristotélica e a superação da ética moderna decadente, teses que somente fazem sentido desde certa leitura da história da filosofia. Contudo, se admitirmos uma aproximação entre Kant e o platonismo, a exemplo da preconizada por Paul Nartop, então se poderá denunciar naquele projeto uma história da filosofia de inspiração kantiana e demonstrar como a ética platônica antecipou uma concepção tanto de valores quanto de princípios, preparando retomadas não apenas helênicas (céticas e estóicas) e medievais (cristianismo), mas também modernas, o que significa que estas nunca estiveram purificadas da ética das virtudes.

PALAVRAS-CHAVE: Platão, ética das virtudes, ética moderna.

INTRODUÇÃO

Uma coisa é afirmar que a ética das virtudes necessita ser retomada, outra é definí-la em oposição à ética normativa. Entende-se por ética normativa a definição da moralidade a partir de normas prescritivas (regras ou princípios) e chama-se ética das virtudes aquela fundada no caráter do agente, seja em função dos fins (aristotelismo) ou em função de *modelos* (platonismo). É inegável que a ética normativa nos termos da modernidade se tornou insuficiente, da mesma forma como a ética das virtudes em suas releituras escolásticas. Contudo, a reedição da ética exclusivamente em termos aristotélicos é uma leitura unilateral da história da filosofia e uma concepção histórica de inspiração kantiana

(interpretação da filosofia anterior como descuido com a estrutura das condições de significação dos juízos ou lógica transcendental), de modo que um retorno à ética das virtudes e sua negação correspondente à ética normativa deverá significar a recuperação de uma moralidade pré-lógica. Isto significaria afirmar: (1) a moralidade funda-se primeiramente nos motivos e no caráter do agente e (2) o período histórico dominado pela ética pura das virtudes (antiguidade grega e helênica) desconheceu a inclusão de toda forma de mandamento, legislação ou deveres como determinações do caráter individual. Contudo, a primeira proposição só é verdadeira se pressupusermos certa concepção de ética e a segunda proposição é inteiramente falsa. A falsidade da segunda deve-se a duas razões: (a) Platão elaborou uma ética das virtudes de tipo formal, definindo “bem” tanto em termos de virtudes quanto em termos de valores e princípios; (b) o estoicismo, antes do cristianismo, concebeu tanto o conceito de “dever” quanto o de “valor” ao lado dos conceitos de “bem” e “virtude” (Cícero) e, além disso, formulou como princípio ético geral da ética “agir conforme a natureza” (Zenão), entendendo por “natureza” a Razão ou Ordem Divina (tanto no sentido de causalidade quanto no sentido de legislação). Disto podemos chegar a uma primeira conclusão, composta de dois aspectos, e que aqui nos servirá de ponto de partida: (i) o formalismo kantiano contém uma reedição do estoicismo no interior das questões modernas, pois reformula o princípio “agir conforme a natureza” em termos de “agir conforme a razão”; e (ii) muitos dos argumentos contemporâneos acerca da antiguidade da ética grega dependem da ausência de discussão com o platonismo, por preconceitos históricos ou por ignorar a filologia contemporânea. Por estas razões justificamos a necessidade de reconsiderar os escritos de Platão como intuito de demonstrar o sentido deflacionário de seus escritos morais.

A primeira dificuldade está em desmitificar o uso platônico das “máximas socráticas”. O conceito de “homem” é um pressuposto socrático em termos de necessidade de despertar à *práxis*, se a alma por si mesma for admitida como valor. A alma é parte do cosmos e um cosmos por si mesma, de onde suas virtudes próprias (*Górg.*465d-e)². Além disso, Platão aceita a oposição ao relativismo sofístico, cuja principal assertiva diz que os conceitos “bom” e “mau” só podem ser aplicados de forma relativa e não absoluta porque o que é bom para “x” pode ser mau para “y”, que cada um reage de forma diferente diante do mesmo objeto, que os acontecimentos da natureza parecem bons ou ruins de acordo com a circunstância, como acontece no discurso, no qual a palavra pode persuadir, induzir contra

² As referências entre parênteses correspondem aos escritos gregos de Platão e as traduções remetidas são nossas.

ou a favor de fatos em determinadas situações. Disto se seguiu a proclamação de Protágoras “o homem é a medida de todas as coisas”, que o homem pode tanto conhecer quanto valorar o mundo. Assim, o problema ético socrático deve-se à relação entre alma e corpo na *práxis* em relação às sensações em termos de prazer e dor (*Gorg.* 496e). Mas se nem Cálicles ou mesmo Sócrates são capazes de identificar se a sede e o prazer de beber são sensações de origem corporal ou psíquica, então virtude e vício dependem do conhecimento da própria alma. Isto levou aderir-se a duas máximas: “*conhece-te a ti mesmo*” e “*sei e não sei*”. E a natureza da alma e o valor do homem, associados à refutação do relativismo sofístico, levou a um reconhecimento contra-intuitivo: que bem-mal são conceitos distinguíveis em absoluto e dor-prazer não se distinguem da mesma forma na alma, com o que estes dois pares de conceitos não podem ser correlacionados para fundamentar uma ética que, deste modo, assumirá como tarefa aprender ensinar o cuidado com a própria alma³. Esta herança socrática é decisiva para a compreensão do alcance da ética platônica, desde que acrescidos princípios para aquelas máximas.

A segunda dificuldade diz respeito à ampliação da doutrina socrática, que tanto permite a diferenciação entre virtude e desejo quanto leva a pressuposição de uma metapsicologia. A virtude diferencia-se do desejo e do sentimento porque estes sempre se determinam pela *situação* e pelo *objeto* (fins não últimos). O desejo se caracteriza por possuir objeto particular e dois desejos diversos não poderem pretender o mesmo objeto, enquanto as virtudes desejam o mesmo objeto ou fim último, o bem. Todo desejo é desejo daquilo que não temos e, quando temos, desejo de não perdê-lo: desejamos aquilo de que temos necessidade (*Banq.*200e), pois “aquele que não pensa que tem necessidades não tem o desejo daquilo que ele não pensa estar desprovido” (*Banq.* 204a). O caráter intencional do desejo está em dirigir-se a um objeto específico: o princípio de diferenciação das *dýnameis* (forças) estabelece que *dýnameis* distintas relacionam-se com seus objetos específicos, como é o caso da visão e da audição (os objetos visíveis não são apreendidos pela audição e vice-versa). A necessidade específica de objeto permite a definição “o desejo é falta”. Esta definição explica-se pela fonte do desejo: por um lado o desejo é cognitivo porque a anamnese da alma prescede todas as suas capacidades (*Men* 81ab; *Féd.*72e); por outro lado, o homem pode desejar sem ter acesso às suas capacidades cognitivas (*Banq.*204a). Ou o desejo surge quando a alma está presa ao corpo ou a própria natureza da alma é ser

³ “Outra coisa, na verdade não faço com esse meu andar por aí, senão persuadir-vos, jovens e velhos, de que não deveis cuidar do corpo e das riquezas, nem de nenhuma outra coisa, antes e mais que da alma, para que ela se torne ótima e virtuosa; e que não é das riquezas que nasce a virtude, mas da virtude nascem as riquezas e todas os demais bens para os homens, tanto para os cidadãos quanto para o Estado” (*Apol.* 29 d-30 b).

sempre necessitada (a alma continuaria desejando mesmo após a morte). Para que a alma no *Hades* tenha desejos deve ser necessitada, mas se a alma desencarnada não é ignorante nem imprudente (*Féd.* 66d-e), será no momento em que entra em contato com o corpo que experimenta aquele vazio (*Timeu*, 44a-b) e, portanto, o desejo é decorrente da memória que a alma possui de sua harmonia. Segue-se o caráter das ações motivadas pelo desejo: a alma procura este estado de harmonia, mas como se tornou íntima do corpo, esta primeira harmonia se identifica como sendo aquela que o corpo pode adquirir, isto é, a alma tem a necessidade de procurar aquilo que irá conservar ou preservar o corpo para satisfazer seu desejo de harmonia. Não obstante todas as dificuldades desta meta-psicologia, tal doutrina ética foi a primeira formulação da ligação entre ação e motivação. Por isso, quando a *República* argumenta acerca da imortalidade da alma, é o “argumento do mal próprio” que serve de fundamento (608d-612a): tudo o que destrói e corrompe é mau e tudo o que preserva e melhora é bom, pois há para cada coisa um bem e um mal. Os males podem ser divididos entre os males alheios e os males próprios: somente os males próprios é que podem causar a ruína, e o mal alheio só causa mal a alguma coisa quando ele age conjuntamente com o mal próprio da coisa mesma. O consumo de alimentos mal conservados não causa dano a quem os consome, já que o mal deles não é o mal próprio do corpo de quem se alimenta: se algum mal ocorre, é devido ao mal próprio do corpo. Assim, se nada é destruído por um mal alheio, então a alma não poderá ser destruída pelos males do corpo, já que são males alheios a ela. Disto se segue um princípio: “todos desejam as coisas boas” (*Rep.* 438a). Que “todos admitam que ser injusto é pior do que ser vítima de injustiça e que não pagar a pena é pior do que pagá-la” (*Górg.* 479d-480b) deve-se ao fato da alma desejar sempre o bem, mas não apenas em função da reminiscência de sua harmonia originária, mas também porque o bem se apresenta à alma de forma variada (tanto empírica quanto cognitiva), isto é, o princípio “sempre se deseja o bem” tem duplo sentido (Bem por si mesmo e bem por causa de outras coisas) e a ética depende desta diferenciação. A diferença está entre cognição e sensação: o corpo tem o seu mal próprio por ser múltiplo e estar sujeito ao perecimento, pois as *sensações por si mesmas* (que apenas anunciam as perturbações da alma) são insuficientes para dirigir ao bem. Tornou-se comum admitir que Platão defendera um ascetismo do qual depende as interpretações cristãs posteriores, mas, a despeito dos argumentos psicológicos de Platão, seu passo decisivo no campo da moral enuncia que o bem é algo que necessita ser buscado (*Rep.*), seja nos objetos exteriores (como bebida e comida) ou na boa constituição física (como força ou boa aparência), o que

não significa que possa ser ensinado nem adquirido puramente (*Menon*), já que se particulariza em diversos objetos do desejo.

3 ELEMENTOS: DESEJO, PRAZER E FELICIDADE.

Para prosseguirmos é indispensável mostrar como o desejo é elementar em sentido moral quando pensado em relação ao prazer. Platão distingue prazeres do corpo e da alma: os prazeres que atingem a alma através do corpo são uma espécie de libertação da dor (*Rep* 584c). O problema relativo aos prazeres que provêm do corpo é que eles estão submetidos ao processo incessante de repleção e de esvaziamento: uma vez que “cada um de nós não é autosuficiente, mas necessita de muitas coisas” (*Rep.* 369b), experimentamos prazer quando a falta corporal é preenchida, pois “beber é o preenchimento de uma falta, portanto, um prazer” (*Górg.* 496e). O prazer define-se como o retorno do corpo ao seu estado de plenitude, preenchimento de necessidades. E como o prazer é buscado e desejado pela alma como algo bom para o corpo, o bem que a alma procura confunde-se com o prazer de preencher a falta sensível. Foi deste modo que Platão pretendeu definir um campo próprio à moral, purificando-a da psicologia: a ligação entre desejo e prazer pertence à alma apetitiva (*Rep.* 436a-b), mas nem toda ligação do desejo com um objeto bom é deste tipo, podendo ser contemplativo ou racional. É a necessidade de a alma voltar ao seu estado de harmonia ligado ao corpo que a leva a considerar o prazer corporal como um bem, mas se o apetitivo é o insaciável (*aplestos exon*, *Rep.* 604d), então a insatisfação do apetite é devido tanto à natureza ilimitada do prazer (*Rep.* 195) quanto à natureza de seus objetos mutáveis. E uma vez que a harmonia da alma é definida como números harmônicos (*Rep.* 531c), o Bem estrito deverá ser formal (*Eidético*). O próprio prazer (sensível) vem ligado à idéia de Bem (cognitivo) em duas fases: o prazer parece sempre maior do que é, pois sempre existirá a idéia de se obter muito mais prazer do que no momento em que se satisfaz uma necessidade, em função do estado de falta da alma e, depois disso, a alma entra em aporia na medida em que o prazer com o qual ela estava habituada a ver como um bem passa a aparecer como um mal. Portanto, a ética depende não simplesmente de uma renúncia ascética do prazer, mas da separação entre o cognitivo e o sensível no desejo. Assim podemos responder a crítica comum: não há ascetismo quanto ao conceito de bem, pois este funciona como um modelo orientador (inalcançável por definição), condição para buscar não apenas mais, mas o melhor; e não há ascetismo quanto ao prazer, pois Platão defende

superá-lo na direção da felicidade e não subsumí-lo. Por isso distinguem-se desejos necessários e desnecessários (*Rep.* 558d-559c): os primeiros são os necessários e úteis para manter a vida, os segundos os que ultrapassam a utilidade e a necessidade de possuí-lo. Um desejo que não é útil e que podemos viver sem ele não é um desejo necessário, o que determinada a fonte dos problemas morais: uma vez que o prazer possui natureza ilimitada e dinâmica (nunca se satisfaz, sempre é possível buscar mais prazer e é difícil percebermos em que momento o que aparece como prazeroso ainda é ou continua prazeroso ou em que momento ele deixa de ser), caberá à alma decidir quando o prazer ultrapassa os limites da utilidade e da necessidade. Quando o prazer ultrapassa o limite relativo ao objeto desejado, o prazer já não é idêntico ao bem, mas assemelha-se à dor. Logo, a regra “procurar o prazer e evitar a dor” não é sempre válida e não serve de princípio (*Górgias*). Esta regra empírica estabelece a identidade entre dor e mal, prazer e bem, mas esta determinação é falsa por ultrapassar os limites do útil e do necessário. Pólo defendera que a injustiça é preferível em função de sua utilidade: o poder é desejável na medida em que o injusto detém o poder de fazer tudo o que lhe apraz; o poder é desejável na medida em que o injusto detém o poder e pode evitar as punições aos seus atos (*Górg.*467b). Os injustos fazem isso por conta do prazer no primeiro caso e para escapar da dor no segundo, mas “eles dão-se conta apenas do que é doloroso, mas são cegos em relação ao que é proveitoso” (*Górg.*479b-c). Do mesmo modo, existe relação entre belo e bem ou entre mal e feio, de modo que o útil é belo e o prejudicial é feio (*Rep.* 457b), e por isso as coisas belas podem ser qualificadas como úteis, prazerosas ou ambos (*Rep.* 474d) e o belo define-se como o que proporciona o prazer e que é útil para nós, ou o feio como o que causa dor e é prejudicial: o amor não deve ser outra coisa do que amor ao belo e não ao feio (*Banq.*201a-b), pois “as coisas belas são, por exemplo, os corpos, as cores, as formas, os sons, maneiras de viver, para nenhuma outra coisa que observas dás o nome de belas?” (*Górg.*474d). Mas isto significa reunir um elemento cognitivo (a noção de Bem) ao prazer na definição de justiça e beleza. Será a investigação sobre a Felicidade que caracterizará os fins do desejo como úteis e necessários em distinção ao empiricamente prazeroso.

Pertence a Platão o mérito de ter fornecido as primeiras formulações a respeito de desejo, prazer e felicidade, inaugurando-as a contragosto de suas próprias posições. Boa parte das oposições ao platonismo foram previamente formuladas pelo próprio Platão. Ainda que Platão não defenda em última instância a utilidade dos fins ligados aos interesses do desejo e dirigidos às necessidades de busca de prazer e afastamento da dor, seus escritos

enunciaram cada uma destas vertentes. Se a tradição helênica retomará tanto as observações platônicas sobre a virtude quanto sobre o prazer, será quanto a Felicidade que isto melhor se pronunciará, cujo legado é imediatamente criticado por Aristóteles. Com efeito, no *Cármides* apresenta-se a seguinte tese: a felicidade é o fim último de toda ação virtuosa; toda ação virtuosa implica necessariamente a razão; aquele que não busca a felicidade não age racionalmente; logo, a razão leva a felicidade. Contudo, esta não é a tese final de Platão, pois sendo o Bem um conceito noético, alcançável apenas pela dialética, a razão (*Lógos*) jamais é definitiva, mas apenas metodologicamente relevante. Mas o mérito deste argumento foi recuperado por toda a tradição: a felicidade é fim último e a virtude liga-se a ela através da razão. Disto se segue o caráter cognitivo das virtudes fundamentais (distinguindo-se virtudes do corpo, da alma e do conhecimento)⁴. Da ligação entre os conceitos de Finalidade e Virtude deriva-se o conceito de Felicidade, ao mesmo tempo sensível e cognitivo; do conceito de Bem deriva o conceito de Conhecimento, ao mesmo tempo uma das virtudes (sabedoria) e o critério de definição das quatro virtudes primeiras. Isto não significa que Platão negue o valor da Felicidade ou a torne secundária, mas que distingue felicidade segundo fins e felicidade segundo virtudes⁵. Por isso a tese platônica é formal (noética), não utilitária e nem por isso estóica: a Felicidade não é o fim das virtudes, mas está na própria posse das virtudes, mas o que as torna boas é a ação. Se sofrer por um erro ou uma injustiça é melhor que praticá-la, então a virtude é suficiente para uma vida feliz (*Górg.* 479d-480b), o que significa dizer que o critério da ação é o conhecimento e não a utilidade. A virtude em geral (física, técnica e intelectual) está tanto ligada ao conhecimento quanto à felicidade, mas é o saber vinculado à virtude que a torna suficiente para a felicidade e não o inverso. Ninguém é considerado sábio por escolher o bem e depreciar o mal, mas por medir seus apetites a partir do conhecimento do bem e do mal (moderação): conhecer o Bem e desconhecer o mal é tão bom (sensivelmente) quanto ingênuo (intelectualmente), o que torna seu portador semelhante às crianças; mas conhecer tanto o Bem quanto o Mal é bom de ponta a ponta, pois torna seu portador ao mesmo tempo feliz e não ignorante. Escolher o que é bom por ignorar o que é mau distingue-se de escolher o bem mesmo conhecendo a natureza e os caminhos para o que é mau. No primeiro caso ninguém precisa de coragem, pois não é preciso vigor para aquilo que o

⁴ “Quanto às chamadas virtudes da alma, apresentam certa afinidade com as do corpo, pois, não sendo inatas, podem ser adquiridas por hábito ou exercício. Mas, as do conhecimento parecem conter algo divino mais do que qualquer outra, já que nunca perdem sua força (...)” (*Rep* 518c-519a).

⁵ “É como eu disse, Pólo, considero feliz quem é honesto e bom, quer seja homem, quer seja mulher, e infeliz o desonesto e mau” (*Górg.* 470e).

desejo natural já impulsionou, mas a escolha de segundo tipo já é em si mesma um ato de coragem, sendo este uma virtude. Segue-se que há um sentido de felicidade que não é causa final das virtudes, mas efeito. Este “bem-estar intrínseco” (*Górg.*464a-b; 504c) é distinto daquele que depende dos bens e males próprios do corpo e da alma: há bem-estar físico quando o corpo revela saúde e força causados por agentes naturais ou técnicos (médicos e educadores), em correspondência ao mal-estar da doença e vícios corporais (*Górg.*477b; *Crít.*17d); há bem-estar psíquico quando justiça e moderação são inculcados por especialistas (oradores, semelhantes à médicos da alma) (*Górg.*504d), cujo contrário serão formas de ignorância (477b-504e); contudo, um regime no qual tanto o bem-estar físico quanto o psíquico são preservados ou, uma vez prejudicados, certo bem-estar não se perde (*Crít.*47c-d; *Górg.*464b-465d; 477a) implica em uma justiça e moderação nem físicos nem psíquicos, mas intrinsecamente noéticos. Assim, a virtude por si mesma não é um estado, mas uma condição causal de produção, preservação de excelências psíquicas e físicas. Se a sabedoria é a essência de cada virtude, a justiça é a unidade entre elas, o que significa dizer que a felicidade é possível como justiça. Teremos: *bem-estar* é ocorrência do *viver-bem* e este último é sinônimo de felicidade, somente possível como *fazer-bem*, isto é, justiça. Por isso “é sempre melhor sofrer injustiça que cometê-la”, pois a virtude somente liga-se à felicidade em ato e nunca passivamente.

4 BEM E LIBERDADE

Se aceitarmos a crítica aristotélica, que a ética deve ocupar-se do bem praticável e não do bem eidético, deixaremos de compreender porque muitos helenistas insistiram tanto na ética platônica. O termo “bem” possui ao menos três sentidos: bem como propriedade ou posse, bem como fim (benefícios e utilidades) e bem como ideal ou valor. Entre estes, alguns bens servem tanto à alma quanto ao corpo (*Górg.* 467e-468a), o que significa que o bem pode ter sentido amplo. Por isto Platão o classifica em três categorias (*Rep.*357b-d): (a) bens que almejamos possuir por si mesmos e não por suas consequências; (b) bens que desejamos tanto por si mesmos como por suas consequências (conhecimento, saúde); (c) bens que não desejamos em si mesmos, mas pelas consequências (honra, riqueza). Se substituirmos o termo “bem” por “finalidade”, para assegurar o “sentido prático de bem” e afastar seu sentido metafísico, teremos a tese aristotélica da divisão dos fins. Entretanto, uma vez que Platão pretendeu assegurar o sentido cognitivo da escolha do bem, é preciso

compreender que sua categorização refere-se não apenas a busca do bem (bem como fim), mas a hierarquia de valores daquilo que é buscado. Neste caso a divisão da alma implica o ato intelectual de *escolha* entre três valores, o “bem”, o “admirável” e o “prazeroso”: (4) o elemento irascível da alma pode ter como objetivo o admirável (ser honrado, reconhecido, etc), mas a obtenção destes bens pode ser através de meios ilícitos; (5) o elemento concupiscente pode ter como objetivo o prazeroso, mas seu fim pode ser um bem ou um mal; (6) o elemento racional é o único que busca o bem como valor puro (*Eutid.* 281a-b). Logo, virtude é um nome para a relação entre as funções da alma, seus objetos e os bens que produzem. Ora, Platão também nos diz que existem três tipos de bens (*Eutid.* 279 a-c): (7) Bens exteriores: riqueza, bom nascimento, honra; (8) bens relativos ao corpo: saúde, boa disposição física, vigor; (9) bens da alma: moderação, justiça, coragem, sabedoria. A comparação entre as categorias apresentadas na *República* e em *Eutidemo* permitem supor que Platão definia os tipos 4 e 5 também como casos de bens, nos modos enunciados em 7 e 8. Isto significa que o termo “Bem” tem ascepção tanto de “fim” quanto de “valor”, ou seja, é tanto aquilo que se busca mediante uma escolha quanto aquilo que se julga dever buscar como fundamento da escolha. Isto se confirma na afirmação de que não apenas a posse dos bens torna os homens felizes, mas o *bom uso* dos mesmos (*Rep.* 280e). A virtude, deste modo, não está em sua posse nem em sua busca, mas em seu uso (*Eutid.* 281b). A virtude é o bom uso (ὁρθῶς χρῆται) ou a forma adequada tanto de se obter quanto possuir os bens.

A dificuldade em questão deve-se a resistência predicativa de “bem”. O método dialético revela duas relações: (A) bem e mal não são conceitos de mesma ordem e (B) bem e liberdade se predicam dialeticamente (em analogia a ser e não-ser ou movimento e repouso no *Sofista*). Em “A” a noção do bem é concebida de várias maneiras: por um lado, muitos o confundem com o prazer e, no entanto, existem prazeres bons e maus, com o que o prazer (devido a sua dupla predicação) não pode ser confundido com o bem (que é uno); por outro lado, muitos identificam o bem e o saber, mas não se pode mostrar qual a natureza do conhecimento ou definir com precisão o que seja o Bem. Teremos: para a maioria é o prazer que se identifica com o bem e, para os mais requintados, é o saber. Porém, enquanto os últimos são incapazes de dizer o que é o saber e por força dizem ser o “saber do bem”, como se todos entendêssemos o que significa “bem”, os primeiros se encontram na mesma dificuldade por precisarem admitir que existem prazeres maus. Que o mesmo possa ser considerado bom ou mau é a razão das frequentes discussões. Assim, quanto ao justo e ao belo, a maioria procura as aparências e, ainda que sem realidade, é isso o que irão querer

praticar, possuir e aparentar; mas quanto ao bem, a ninguém basta possuir a aparência, mas procuram a realidade. O bem é eidético somente na medida em que é pensado como realidade definida como não física ou sensível, por isso pensada como valor, pois o Bem se determina além do ser das coisas e ao mesmo tempo apenas é concebível a partir de bens particulares, mas também a partir da relação entre as virtudes, outros bens e suas combinações.

O passo decisivo para compreendermos isto está na relação entre Bem e Liberdade. Os interpretes costumam não observar que a *República* possui uma divisão que acompanha a seguinte argumentação: define a justiça (*Rep II*), a virtude (*Rep IV*), então o Bem (*Rep VI*) e, por fim, a Liberdade (*Rep VII*). Bem e mal pertencem ambos à liberdade e, por isso, após ser explicada a forma do bem, descreve-se o mito da caverna, a libertação da alma. A relação entre Bem e Liberdade respeita os seguintes termos: quem conhece o bem e o mal, mas escolhe o mal, é perverso (e ignorante); quem conhece o bem e não conhece o mal, mas escolhe o bem, é ingênuo, tanto quanto quem escolhe o mal sem conhecer o bem; mas, do mesmo modo que um médico é melhor quando conhece tanto a saúde quanto a doença, a virtude é melhor quando conhece o bem e o mal e, conhecendo-os, conhece que somente o bem é fim último e que o mal se inclui nos fins relativos. Se fosse dado o bem sem o mal, a escolha do bem seria escravidão e não deliberação. Escolher o bem como fim da ação inclui ter a possibilidade do mal, do contrário nega-se a liberdade, fundamento da ação e sem a qual a virtude seria boa unicamente por sua posse. É devido a isto que a tradição chegou a duas diferentes interpretações: Aristóteles entendeu que o platonismo entende o Bem como fundamento, cuja crítica o levará a fundar a ética na Felicidade, enquanto Santo Agostinho fundamentou a ética na Liberdade, mas tornada propriedade da vontade. Portanto, tanto a ética aristotélica quanto a cristã são soluções ao problema deixado por Platão.

Os exemplos de Platão costumam ser do tipo: “o médico é bom”, “o músico é bom”, “o artesão é bom”, “o geômetra é bom”, etc. Em enunciados como “o médico é bom” ocorre uma circularidade especial. Quando dizemos “o médico é bom” não estamos querendo afirmar que alguém tem a qualidade de ser um bom médico: (i) O médico é bom quando cura ou restaura a saúde do paciente, mas isto é possível mesmo quando o médico se encontra doente, ou seja, a saúde que define o “ser bom” do médico não pertence ao próprio médico, mas ao fim buscado pela medicina; (ii) além disso, sem conhecimento das causas da saúde alguém não é bom médico, o que exige a utilização da medicina; (iii) porém, a própria medicina não é nem saudável nem doente, mas é um bem, tanto para o

médico quanto para os pacientes; (iv) enfim, a saúde não é o bem do corpo de alguém em particular, mas do corpo de toda e qualquer pessoa, objeto da medicina; (v) logo, o bem que o médico persegue e desde o qual o chamamos de bom não pertence a nenhum dos agentes morais: o médico, a medicina ou o paciente. Temos: (I) o enunciado “o médico é bom” não predica uma propriedade do sujeito e não qualifica apenas em função de um fim alcançado. A isto podemos acrescentar o exemplo da música, mais abstrato que o primeiro: (i) um músico é bom não quando afina seu instrumento para si, pois neste caso o som será relativo somente a ele, na melhor das hipóteses; (ii) nem é bom quando afina ou toca seu instrumento para ser melhor que outro músico, pois neste caso ele não dominara a arte da música; (iii) nem é bom por pretender superar a arte da música, mas sim por pretender superar suas limitações e alcançar a música como sua finalidade; (iv) logo, o fim da arte da música não está no músico, nem no instrumento, nem nesta ou naquela música, mas na teoria musical (harmonia, melodia, ritmo, etc.). Com isto entendemos que (II) no enunciado “o músico é bom”, “é” e “bom” significam o mesmo, “Bem”, tratando-se de uma circularidade especial. Enfim, podemos considerar o enunciado “a justiça é um bem”: o enunciado diz “justiça = bem” tal que a justiça não tem apenas o bem como finalidade, mas é um bem por si mesma. Então, (III) o bem designa tanto uma das partes contrárias de um todo quanto o todo em questão.

Platão define o Bem em termos de teoria do conjunto, pois “a razão aconselha a preferir e colocar em primeiro lugar o método que prescreve a divisão por espécies” (*Polít.*286d6; *Rep.*523-525): um conjunto é uma *classe* quando os elementos que lhe pertence são indivíduos e não gêneros: caneta, lápis, pincel pertencem à classe dos instrumentos de escrever (extensão entre presenças); um conjunto é uma *espécie maior* quando os elementos que o compõe são subconjuntos em termos de gêneros, como ‘homem’ e ‘mulher’ pertencem à espécie humana, tal que no homem está *presente* algo que é ausente na mulher e que o determina como gênero e vice-versa; enfim, um todo é eidético quando *parece* admitir subconjuntos gerais e diferentes sem serem gêneros, tal que (i) um subconjunto B é diferente de outro A sem serem contraditórios nem contrários em mesma ordem, pois B está determinado pela ausência daquilo que é presente e determinante em A; (ii) mas o subconjunto A é diferente e também inclui B por definição essencial, por ser determinado por uma presença que é ausente no subconjunto B, sendo este último determinado na dependência e pertencência à A. Nesta segunda propriedade, A não é simplesmente elemento de um aparente conjunto maior, mas A é o próprio conjunto maior,

a incluir A e B como pertencentes. Por exemplo, dia é oposto de noite, mas não são gêneros como ‘homem’ e ‘mulher’ pertencem a “humano”: no dia está presente algo que o determina, a luz solar, mas na noite a escuridão não é uma presença. Existe uma medicina da mulher e outra do homem, mas não existe uma ciência da luz e outra da escuridão. Ora, chamamos “dia” tanto às 12 horas iluminadas pelo sol quanto à soma de 24 horas, e chamamos “homem” tanto o conjunto da espécie humana quando o gênero masculino, mas enquanto este caso deve-se a um comportamento linguístico dependentes de *crenças* (preconceitos), aquele se baseia em *hipóteses* científicas. Por isso o método platônico exige distinguir conhecimento baseado em nomes, imagens e conceitos (*Crátilo* 439a-b; *Carta VII* 343b1-4). A ambiguidade linguística destas oposições reaparece nos termos morais: ‘bem e mal’ são contrários que se distinguem à semelhança de ‘dia e noite’ e não em analogia a ‘masculino e feminino’, pois conhecer o bem e ignorar o mal é um bem menor (inocência) que conhecer tanto o bem quanto o mal (sabedoria), tal como a coragem inclui o ímpeto e seu contrário, o medo, sem o que se tornaria imprudência (vício) e não virtude. O conceito de Bem é o conhecimento tanto do que é bom quanto mal em particular, sendo a liberdade da alma que determina a escolha do bem apesar do conhecimento do mal que a acompanha. Não há liberdade em escolher o bem na ignorância do mal, mas apenas quando se está na posse de ambos. Logo, o bem não é um gênero: feminino e masculino são *gêneros* porque se definem por propriedades que são *presentes* em cada um, mas que podem ser incluídas acidentalmente em uma mesma espécie, mas o Bem é um *Universal* porque o seu contrário, tal como a noite é a *ausência* da luz, é uma ausência de propriedade que apenas recebe nome por força da linguagem. O mal é a ausência daquilo que nos permite conhecer o bem, mas não sua contradição, pois assim como um indivíduo corajoso pode sentir medo sem deixar de ser virtuoso (pois não faz sentido chamar de corajoso aquele que é capaz de enfrentar o que não provoca medo), também o conhecedor do bem é melhor conhecedor se conhecer também o mal (do mesmo modo que o médico que conhece a causa da doença e da saúde é superior àquele que conhece apenas a causa da doença ou da saúde). Segue-se que o bem se conhece na presença da liberdade da alma e o mal é a ausência desta liberdade: conhecer o mal sem conhecer o bem é ignorância, conhecer apenas o bem e não conhecer o mal é ingenuidade, conhecer o mal e o bem e optar pelo primeiro é perversidade, mas conhecer o mal e o bem e ainda assim optar pelo segundo é virtude em termos de libertação da alma (*Rep VII*) que permite *ver* estas relações. Tanto o

ingênuo quanto o perverso acreditam ter parte no bem, e não no mal, mas não o bem em sua visão de conjunto, que deve incluir ambas as partes.

CONCLUSÃO

Podemos agora reconsiderar os achados de Platão em relação à ética moderna. As definições das virtudes são baseadas nos critérios acima apresentados. Nos diálogos de juventude, as virtudes são em número de cinco (saber, justiça, coragem, moderação e piedade), mas nos diálogos de transição são quatro (piedade como extensão da justiça). O problema geral pode assim ser exemplificado: (1) o diálogo com Céfalo (*Rep* I) caracteriza o bem da velhice segundo quatro critérios: prazer, felicidade, utilidade e caráter. Estes se desdobrarão em: objeto de amor do corpo e da alma, virtudes, economia da Cidade e o problema da natureza e educação da alma. (2) Protágoras (329a-d) afirma que cada virtude é uma parte diferente da outra, possuem qualidades e definições próprias, mas compõem um todo, ao que Sócrates responde que as virtudes se dispõem de tal forma que resultam em nomes de uma mesma coisa. Portanto, o problema é saber como a virtude é tanto um todo quanto as suas partes. A solução está na relação entre as virtudes. Por exemplo, para provar que saber e moderação são semelhantes (*Prot* 332a–333b) argumenta-se que cada conceito só pode ter um oposto; tanto a moderação quanto a sabedoria contêm o mesmo oposto: a ignorância; portanto, são a mesma coisa ou possuem o mesmo significado. Ou ainda: temer a luta é covardia, oposto da coragem, mas não estar em guerra parece também oposto à coragem. Disto não se segue necessariamente que a virtude está em última instância no meio-termo entre aqueles dois extremos, pois o bem não é um gênero e a liberdade dirige-se ao bem como uma realidade.

Duas são as características das virtudes: enunciam-se segundo princípios mais amplos e definem-se umas em função das outras. Primeiro, a atribuição de Bem implica tornar o *definendum* um *Eidos*: a “coragem é boa” porque “é uma ciência”, o Piedoso é amado pelos Deuses “porque é justo” (*Eutíf.* 10), a amizade é boa por bastar-se a si mesma (*Lísis* 214). Assim, do mesmo modo que a pergunta “o que é a coragem?” não se resolve dizendo que “está entre as coisas belas” (*Laq.* 129c), já que com a sabedoria, por exemplo, ocorre o mesmo (*Carm.* 159c) e, entretanto, assim como se pode dizer que a sabedoria, além de bela, é boa (*Carm.* 160c), a coragem também pode assim ser predicada., então “coragem” define-se como capacidade da alma manter-se na verdade. O postulado “o Bem

não é uma essência e está acima das essências” (*Rep* 509a) corresponde ao princípio “para os objetos do conhecimento, não só a possibilidade de serem conhecidos lhes é proporcionada pela idéia de Bem, mas também o Ser e a essência” (*Rep* 509a), isto é, “reconhecer o Bem em um objeto implica exigir deste uma essência”. Porém, aplicada aos objetos de conhecimento moral esta dedução se torna particular: se “a coragem é boa” exige uma essência, então teremos que “a coragem é uma ciência” e não “uma constância de alma” ou “a violência do guardião” (*Rep* 430; *Laques* 192). Ou seja, dizer “a coragem é boa” significa torná-la objeto de conhecimento: “a coragem é a salvação, em todas as circunstâncias, da opinião reta e legítima relativamente às coisas temíveis e as que não o são” (*Rep* 430 b). Segundo, este argumento demonstra como cada virtude participa uma da outra. Teremos: (1) toda virtude é moderação, já que é justa-medida; (2) a coragem é o sentido da virtude, porque impele a agir segundo o que se conhece; (3) a justiça é a unidade das virtudes em relação às partes da alma; (4) a sabedoria é a essência não de cada virtude (moderação), mas de todas em conjunto, já que virtude em geral é conhecimento. Por isso a questão se a virtude pode ou não ser ensinada (*Menon*) é intrínseca, pois todas as virtudes são conhecimento e uma delas em específico. Assim, a sabedoria é destinada à classe legisladora no Estado (*Rep* 428b-429a), pois corresponde ao conhecimento do todo, tal como a educação no indivíduo (*Rep* 430a); o saber não é apenas uma das virtudes, mas o fio condutor da unidade das virtudes (*Laq.* 198a), não sendo apenas uma de suas partes, mas seu todo (199 b-e). Com isso, todas as virtudes são sabedoria, mas cada uma de um modo: a coragem é conhecimento daquilo que deve ser temido e no que se deve confiar, o que em geral é conhecimento do bem e do mal, o que corresponde a toda virtude (*Prot.* 349d); a Moderação é o conhecimento que cada um deve ter de si mesmo quanto àquilo que lhe cabe fazer, com o que se assemelha a definição de justiça (*Rep.* 432), mas aplicando-se ao desejo ou apetição do indivíduo. Terceiro, o desejo escolhe de forma virtuosa um bem predicado de um objeto quando tal escolha obedece ao Bem. A escolha do Bem é uma forma geral de Obediência à própria vontade: se a moderação promove a harmonia entre os cidadãos de um Estado (*Rep.*), se no indivíduo é o “dever de cada um comandar a si mesmo”, entendendo por ‘governar a si mesmo’ “dominar prazeres e apetites” (*Górg.* 491d), “ser senhor de si mesmo” (*Rep.* 430e), e se se distingue da continência (capacidade de controlar os próprios conflitos sem superá-los) por corresponder ao domínio da vontade e escolhas voluntárias, pois o contrário da ação moderada ou agir retamente é a insensatez e loucura (*Prot.* 332b), então ela é uma forma de justiça ao impedir que o indivíduo se torne escravo de si próprio,

ao produzir uma ordem psíquica que impede a luta ou conflito na alma, obediência ligada ao conhecimento do bem enquanto auto-conhecimento em vistas de um determinado bem (*Cárm* 160-161). Quarto, o bem pressupõe a liberdade, mas não o direito de cada um usufruir igualmente os próprios apetites, pois isto significaria ter cada vez mais em oposição à moderação tanto no indivíduo quanto no Estado, o que implica a necessidade de governo tanto no indivíduo quanto no Estado⁶, tal como a Justiça – que não se reduz à justiça por convenção ou Lei e a justiça por natureza (*Gorg.* 483 b-e) – sempre pressupõe a igualdade (484a). Enfim, em quinto lugar, a Piedade é justiça para com os deuses, cujo contrário é o ímpio (*Eutíf.* 14b).

O argumento platônico parece obedecer aos seguintes passos. (1) Definição das partes em função do todo: *Coragem* é agir bem diante do medo ou perigo; *Piedade* é agir bem com *respeito* aos deuses; *Justiça* é agir bem com relação aos outros; *Sabedoria* é agir bem em relação a si mesmo; *Moderação* é agir bem em relação à situação. (2) Definição do todo pelas partes: toda virtude é moderação, já que é justa-medida (essência de cada virtude); o sentido de toda virtude é a coragem, porque impele a agir segundo o que se conhece; todas as virtudes em conjunto são sabedoria, em geral conhecimento do bem e do mal; a unidade ou ordem entre elas é justiça. (3) Definição das partes entre si: *Coragem* é justa obediência ou obedecer ao justo, na moderação do medo, através de sabia estratégia; *Sabedoria* é coragem de buscar o devido segundo a lei, como princípio de medida; *Justiça* é coragem de realizar, pois não realizar a lei sabida é injuto, medida de decisão que harmoniza as partes envolvidas segundo a sabedoria (conhecimento da lei); *Moderação* é sabedoria na busca de fins, coragem de mandar em si mesmo, como medida de seguir uma regra anterior; etc. (4) Definição segundo princípios: a moderação é cálculo ou medida de justiça e felicidade, a sabedoria é autogoverno (autonomia) do ser racional, a coragem é “boa vontade” ou desejo puro de praticar o bem conhecido, e a justiça é o princípio de ordenação ou distribuição. Platão parece ter se esforçado por explicitar cada um destes setores formais da moral, além de descrever seus conteúdos materiais (prazer, desejo e felicidade). A ética vai do campo aplicado, passa pela utilidade e pelos costumes, e vai até os modelos práticos e o ideal de Bem, e não se pode deixar de reconhecer no platonismo tanto a descrição dos primeiros aspectos quanto a postulação dos últimos. Permanece fecunda de problemas e propostas investigações e interpretações dos escritos de Platão.

⁶ “Logo, o homem justo, quanto ao conceito de justiça, em nada diferirá da cidade justa, mas será semelhante a ela” (*Rep.* 435a; idem *Lq.* 191d; *Eutíf.* 5d; *Mên.* 74d).

VIRTUE ETHICS

ABSTRACT: Since G. E. M Anscombe discusses the relevance of virtue ethics and its possible reissue. This project is often thought after the resumption of Aristotelian ethics and overcoming the decadent modern ethics. But these two theses only make sense from a reading of the history of very particular philosophy, instigated by a Kantian historical conception, if we admit a connection between Kant and Platonism, such as the recommended by Paul Nartop. We want to demonstrate how the Platonic ethics anticipated a design both values and principles, preparing resumed not only Hellenic (skeptical and stoic) and medieval (cristisniamos), but also modern, which means that they have never been purified of virtue ethics.

KEYWORDS: Plato, virtue ethics, modern ethics.

REFERÊNCIAS

- BARNES, J. *Enseigner la Vertu?* In: **Revue Philosophique de la France et de L'étranger**: Platon, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1992.
- BROWN, L. *Connaissance et Réminiscence dans le Ménon*. In: **Revue Philosophique de la France et de L'étranger**: Platon, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1992.
- DEVEREUX, D. T. *The Unity of Virtues in Plato's Protagoras and Laches*. In: **The Philosophical Review**, Vol. 101, n° 4, october, 1992.
- IRWIN, T. **Plato's Ethics**, Ed. Oxford University Press, New York, 1995.
- NATORP, P. **Platos Ideenlehre**, Hamburg: Felix Meiner, 1994.
- REEVE, C.D.C. *Philosopher – Kings*: The argument of Plato's Republic, Ed. Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1988.
- WICHMANN, O. **Platon und Kant. Eine vergleichende Studie**, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1920.

PRÁTICAS CULTURAIS E CONSUMOS DE MÍDIA: UMA PESQUISA REALIZADA COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE CURITIBA/PR

Silvio Araujo da Silva Oliveira (UNISUL)
silvioaraujosilva1989@gmail.com
Horácio Dutra Mello (UNISUL/FMP)
horaciomello@gmail.com

RESUMO: Este artigo busca investigar as práticas culturais e os consumos de mídias dos professores dentro e fora das salas de aula. A coleta de dados foi feita através de um questionário com 45 questões. Dos 75 respondentes, todos se adequaram aos critérios de inclusão. E foi possível verificar que em relação às práticas culturais que os pesquisados gostam de ler livros, assistir a filmes, telejornais e documentários e não gostam de *reality shows*. Os pesquisados afirmam utilizar como mídia na escola: televisão, *datashow*, computadores, assim como não receber treinamento para a preparação das aulas com mídias. Sugere-se uma maior atenção para a formação inicial dos docentes e suas formações continuadas em serviço, focando não só na utilização instrumental dos equipamentos de mídia, mas também analisando seus impactos sociológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Mídias; Educação.

INTRODUÇÃO

Educar é um processo eminentemente comunicativo, a troca de informações se dá pela troca de signos e significados, os quais passam a ter suas valorações de acordo com a cultura na qual estão inseridos (VYGOTSKY, 1993).

Vigotsky acreditava que a criança adquire a cultura (instrumental simbólico) no contato com adultos e crianças mais desenvolvidas, que agem como mediadores. Porém, hoje as crianças passam a aprender mais além das formas tradicionais por conta das mídias que são utilizadas na educação. Esta realidade imutável faz com que as crianças possam adquirir cultura através de outros modos, sendo dentro ou fora da escola, devido à exposição das mídias de forma intensiva e extensiva que as crianças são submetidas (SUBTIL, 2005).

Existe uma mítica que define a escola como o local privilegiado deste processo de ensino e aprendizagem, porém, aparentemente, isto mudou significativamente nos últimos 20 anos, com o advento do início do acesso à Internet.

Em maio de 1995, formou-se o Comitê Gestor Internet/Brasil (CGIBr⁷), com a finalidade de coordenar e disciplinar a implantação da Internet comercial no Brasil.

Apesar do rápido crescimento do uso da Internet, comparando-se ao cenário de países, nomeadamente desenvolvidos, o Brasil ainda se encontra perante uma realidade desigual e preocupante. (MELLO, 2007, p. 15-16)

Apesar de o autor referir-se a realidade do ano de 2007, em pesquisa realizada pelo próprio CGIBr em 2013, vê-se que, ainda, aproximadamente 69,9 milhões de brasileiros a partir dos 10 anos nunca tiveram acesso a Internet (CGIBR, 2013).

Na escola, ainda é comum encontrar indivíduos que não utilizam a Internet ou qualquer outra mídia. Behar *et al* (2013) afirma que ainda existem professores que relutam em pleitear ou usar as tecnologias digitais, mesmo quando estas são disponíveis no ambiente escolar.

⁷ Ver site: <http://www.cgi.br>

Vive-se, em pleno ano de 2015, na sociedade que Castells (2003) cunhou como sociedade da informação, onde a tecnologia passa a ser o elemento central da atividade humana, perpassando todas as dimensões do homem, da sociedade e da cultura. Nesta sociedade em questão, a informação é um recurso intangível e de imenso valor. O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em diferentes espaços e contextos é constante e percebe-se nitidamente que existe uma interação digital de pessoas e também de instituições.

Dentro da escola, a tecnologia da informação possui uma dupla função. Elas podem funcionar como uma ferramenta para facilitar a comunicação entre os professores, pais e administradores. Ao mesmo tempo ela pode ser usada como mídia, realizando ações pedagógicas que desenvolvam habilidades cognitivas fundamentais no mundo do conhecimento (ZANETTE, 2010).

Acrescenta-se que as teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011).

Este estudo teve como objetivo investigar as práticas culturais e os consumos de mídia dos professores dentro e fora da sala de aula, buscando saber principalmente: quais mídias as escolas possuem; quais são utilizadas na sala de aula; quais mídias os alunos possuem preferência; quais são as expectativas quanto ao uso destas e quais são as expectativas quanto ao futuro das mídias na sala de aula.

1 AS PRÁTICAS CULTURAIS

A prática cultural pode ser definida como uma repetição ou manutenção de ações similares ao longo de “gerações” de participantes. Pelas vias de fato, é fundamentalmente a manutenção de comportamentos similares mesmo com a substituição dos participantes. Isto diferencia as práticas culturais dos demais fenômenos sociais (SAMPAIO; ANDERY, 2010).

Um exemplo “simples”, muitas vezes citado, que explica as práticas culturais é o caso dos pesquisadores japoneses que observaram durante anos um grupo de macacos

(*Macaca fuscata*) em uma ilha. Os pesquisadores atraíam os macacos para a costa com batatas-doces para facilitar a observação. Em certo momento, uma jovem macaca lavou as batatas-doces na água antes de comê-las, ao invés de limpá-las no próprio pelo, e, então passou a fazê-lo sempre. Após nove anos, entre 80% e 90% dos macacos estavam lavando a batata-doce (HARRIS, 1980; THIERRY; KAUMANN, 2004).

Por fim, a propagação de práticas culturais não se restringe à imitação. No caso humano, por exemplo, o comportamento verbal, principalmente instruções, parece estar quase sempre envolvido.

Toda prática cultural exige a acumulação prévia de um mínimo de informação e, na maior parte dos casos, de conhecimento. Como ir ao teatro quando se ignora a existência de um teatro na sua casa ou quando nada é conhecido sobre sua programação? Como comprar um livro numa livraria especializada se não se conhece seu autor nem seu título? Aquilo que chamamos de “bagagem cultural” tem um peso muito determinante sobre as condições de recepção da obra e sobre as diversas modalidades de práticas culturais. Por exemplo, as expectativas de uma pessoa com relação a um espetáculo, bem como a sua satisfação dependem, em grande parte, de seu nível de informação e das maneiras como ela o adquiriu (BOTELHO; FIORE, 2004).

2 OS CONSUMOS DE MÍDIAS

Durante o desenrolar da primeira década do século XXI, a mídia foi bastante explorada pelos sistemas educacionais, com o desejo de fomentar as aulas e explicitar conteúdos curriculares, sejam eles impostos pelo arcabouço legal, sejam eles implantados pelos sistemas regionais de ensino com o intuito de desconstruir uma educação engessada, como a praticada nos anos ditatoriais (SOUZA; DE OLIVEIRA, 2012).

É visível a familiaridade das crianças e dos jovens com as mídias, indicando um fenômeno social e cultural sem volta, integrado às práticas culturais do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2006).

Ao usar a mídia em seu cotidiano, o educador tem em mãos a possibilidade do acesso a assuntos diversificados que permitem contemplar discussões sobre a sociedade na qual estamos inseridos. Com a internet, essa percepção se radicaliza, pois torna possível garantir contato com qualquer cidadão do mundo (GAIA, 2001).

3 MÉTODO

A pesquisa foi realizada através de uma análise descritiva onde os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. Isto significa que os fenômenos expressos do mundo físico e humano podem ser tratados como objeto de estudo, mas não podem ser manipulados pelo pesquisador. Uma das características da pesquisa descritiva é a técnica padronizada da coleta de dados, realizada principalmente através de questionários e da observação sistemática (ANDRADE, 2010).

O presente estudo objetivou investigar os consumos de mídia dos professores das escolas de Curitiba/PR. Também investigou-se neste estudo as práticas culturais dos professores de Curitiba/PR e os seus consumos de mídia no âmbito externo da sala de aula.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário desenvolvido pelos pesquisadores, composto por 13 questões fechadas e 32 questões abertas, com preenchimento espontâneo de acordo com a opinião dos professores.

O mesmo foi entregue aos professores no dia 12/04/2015 e foi recolhido no dia 20/05/2015. O critério de inclusão da pesquisa atende à condição do respondente ser professor e utilizar qualquer mídia na sala de aula e o critério de exclusão atende à condição do respondente não utilizar mídias na sala de aula.

Dos 75 respondentes, todos atenderam aos critérios da pesquisa, sendo esta a amostra.

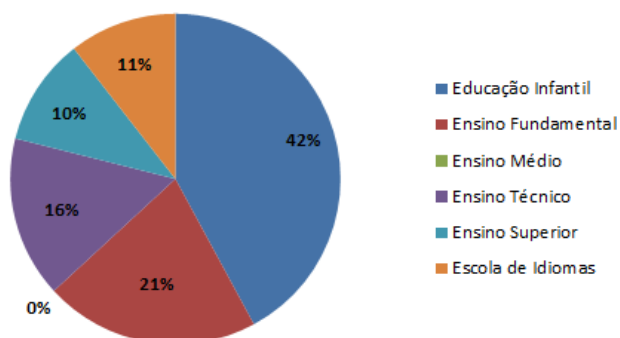
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Passaremos à discussão e análise dos resultados encontrados. O estudo foi realizado em 19 instituições de ensino da cidade de Curitiba/PR. De todos os professores que responderam a pesquisa, 75 utilizam mídias na sala de aula.

O gráfico 1 demonstra a classificação das escolas quanto ao seu tipo de ensino. Foi predominante no estudo as escolas de educação infantil com 42% do total de escolas pesquisadas, seguido de 21% de escolas de ensino fundamental e 16% de escolas de ensino técnico. Conforme o Censo do Professor realizado em 2014, o Brasil possuía 188.673 (100%) escolas de educação básica. Destas, 9.390 (5%) escolas de educação

básica se encontravam no estado do Paraná. Na nossa pesquisa, 12 (63%) em um total de 19 escolas fazem parte da educação básica, sendo assim a nossa amostra é muito mais expressiva que a média nacional para esta categoria (MEC, 2014).

Gráfico 1 - Classificação das escolas quanto ao seu tipo de ensino



Base: 19 escolas pesquisadas. **Fonte:** Elaborado pelos autores. 2015

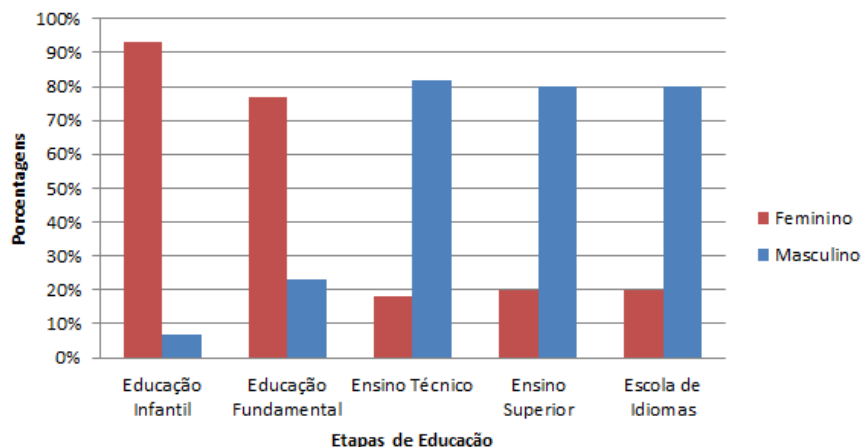
O gráfico 2 corresponde ao total de professores das etapas de educação segundo o seu sexo. Em termos gerais, 75% eram mulheres e 25% eram homens. Foi constatado que dos respondentes que atuam na educação infantil, 93% eram mulheres e 7% eram homens. Na educação fundamental, 77% eram mulheres e 23% eram homens. No ensino técnico, 18% eram mulheres e 82% eram homens. No ensino superior, 20% para mulheres e 80% para homens. Nas escolas de idiomas, 20% para mulheres e 80% para homens.

No Brasil, assim como em inúmeros países, o magistério é uma atividade profissional predominantemente feminina e vai se modificando conforme caminha da educação infantil para o ensino médio e para o ensino técnico. O magistério já foi considerado uma profissão masculina, mas com o passar dos anos, as mulheres passaram a se dedicar a esta profissão e o magistério passou a ser considerado uma profissão feminina, inclusive associando-se à qualidades “femininas” como maternidade e a sensibilidade ao magistério (RABELO; MARTINS, 2006).

Segundo o Censo do Professor da Educação Básica realizado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), 81,6% dos professores de educação básica que estavam em regência de classe eram mulheres. A sub-amostra da nossa pesquisa totalizou média

de 85% de professores do sexo feminino na educação básica, sendo assim, a nossa amostra é mais expressiva que a média calculada pelo Censo (MEC, 2007).

Gráfico 2 - Professores das Etapas de Educação segundo sexo



Base: 75 respondentes. **Fonte:** Elaborado pelos autores. 2015

Em relação à idade dos respondentes. Foi predominante um percentual expressivo de 60% da faixa etária de 21 a 30 anos, seguido de 23% da faixa etária de 15 a 20 anos. No último censo populacional realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira na faixa etária de 21 a 30 anos, correspondia a 9% da população brasileira, sendo assim, a nossa amostra é muito mais expressiva do que a média nacional para esta faixa etária (IBGE, 2010).

Quanto ao tipo de dependência administrativa das escolas que os respondentes atuavam, todas as 19 escolas que os respondentes atuavam eram particulares. No período em que foi aplicado o instrumento de coleta de dados e recolhidas as amostras, a rede pública de ensino da cidade de Curitiba/PR estava em greve e não foi possível ter amostras destas escolas. Sendo sugeridos pelos autores deste artigo, que seja feito assim que possível nas escolas públicas.

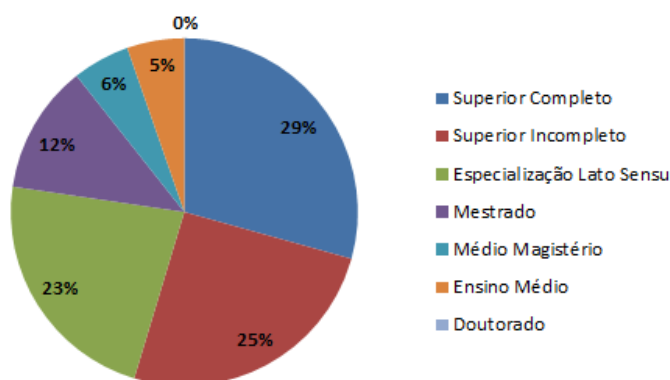
Quanto às séries que os respondentes atuam, foi constatado um percentual de 27% professores que atuam na educação infantil, seguido de 12% de professores que atuam no 4º ano.

Foi perguntado sobre o tempo de magistério que os professores respondentes possuíam. Foi constatado um percentual expressivo de 53% de professores que possuem

de 1 a 5 anos de magistério, seguido de 19% de professores que possuem de 6 a 10 anos de magistério.

O gráfico 3 corresponde à escolaridade dos respondentes. Foi constatado um percentual expressivo de 29% de profissionais com ensino superior completo, seguido de 25% de profissionais que possuem o ensino superior incompleto. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em sua pesquisa “Censo da Educação Superior 2013”, constatou que 30% da população brasileira na faixa de 18 a 24 anos frequenta ou já frequentou o ensino superior e que 59,2% que concluíram o ensino superior eram do sexo feminino. Na nossa pesquisa, 10 em um total de 13 profissionais (77%) possuem o ensino superior incompleto e 14 em um total de 22 profissionais (64%) que concluíram o ensino superior eram do sexo feminino, sendo assim, a nossa sub-amostra é muito mais expressiva do que as informações que constam na pesquisa (INEP, 2013).

Gráfico 3 - Escolaridade dos respondentes.



Base: 75 respondentes. **Fonte:** Elaborado pelos autores. 2015

Os resultados a seguir são relacionados com as práticas culturais dos professores respondentes.

A tabela 1 corresponde aos equipamentos de mídia que o respondente possuía em casa. Dentre os resultados mais expressivos, foi constatado que: 96% dos respondentes possuem televisão em casa; 84% possuem notebook e 84% possuem Internet.

Segundo a pesquisa “TIC Domicílios e Empresas 2013” realizada pela CGIBr, 51% dos brasileiros que moram na região sul do Brasil possuem acesso à Internet em

seus domicílios, sendo assim, a nossa amostra de acesso à Internet é muito mais expressiva que a média registrada pela pesquisa (CGIBR, 2013).

Tabela 1 - Equipamentos de mídia que os respondentes possuem em casa

Equipamento de Mídia	Frequência Absoluta (N=75)	Masculino (N=25)	Feminino (N=50)	Frequência Relativa (N=75)
Televisão	72	23	49	96%
Notebook	63	21	42	84%
Telefone Fixo	59	21	38	79%
DVD Player	58	18	40	77%
Internet	57	17	40	76%
Telefone Celular	56	19	37	75%
Computador	56	19	37	75%
Rádio	54	18	36	72%
TV por Assinatura	53	18	35	71%
Smartphone	45	21	24	60%
Internet Móvel	44	17	27	59%
Aparelho de CD Player	43	20	23	57%
Tablet	42	13	29	56%
MP3/MP4 Player	34	9	25	45%
Video Game	27	7	20	36%
Video Cassete	13	6	7	17%
Parabólica	4	1	3	5%

Base: 75 respondentes. **Fonte:** Elaborado pelos autores. 2015

Em relação às atividades preferidas realizadas pelos respondentes em seu tempo livre, foi constatado que 27% dos professores gostam de ler livros, 22% usam o computador, 20% assistem televisão e 13% ouvem rádio.

Quanto às atividades que os respondentes realizam ao acordar, constatou-se que 48% dos respondentes veem televisão, 25% acessam as redes sociais, 17% dos respondentes utilizam o smartphone e 7% ouvem rádio.

Em relação às atividades que os respondentes realizam quando chegam da escola, foi possível constatar que 38% dos respondentes assistem televisão, 27% usam o computador, 21% leem livros e 7% acessam as redes sociais.

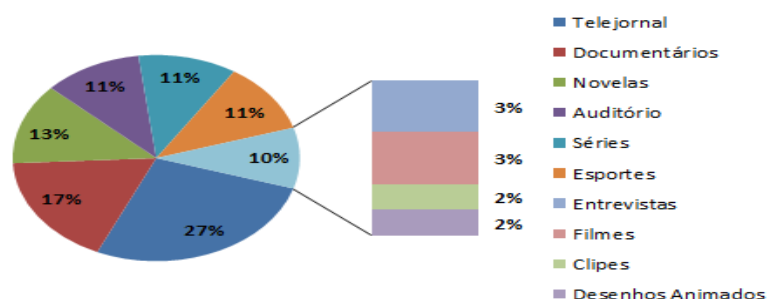
Quando foi perguntado se os respondentes realizam as suas refeições com a televisão ligada, 68% disseram que sim e 32% afirmaram que não.

O gráfico 4 corresponde ao primeiro programa de TV preferido pelos respondentes. Dos 75 respondentes, 12 não souberam escolher um programa de TV preferido. Foi possível perceber um percentual expressivo de 27% de respondentes que veem telejornais, seguido de 17% que assistem a documentários e 13% que assistem à novelas.

Na sub-amostra foi possível perceber que todas as pessoas que responderam “novelas” como primeiro programa de TV preferido são do sexo feminino. Isso corrobora com Hamburger (2007), quando relata que ao longo dos anos as novelas abordaram, captaram e expressaram assuntos relacionados com o universo convencionalmente definido de universo feminino.

Embora a autora tenha analisado em seu artigo as práticas culturais de 1970 a 1980, foi possível perceber o mesmo fato acontecendo na nossa sub-amostra.

Gráfico 4 - Primeiro programa de TV preferido



Base: 63 respondentes. **Fonte:** Elaborado pelos autores. 2015

Em relação ao segundo programa de TV preferido dos respondentes, 22 não souberam escolher suas preferências. Dos 53 que responderam, 26% gostam de assistir a documentários, seguido de 17% que gostam de assistir a filmes e 15% que gostam de assistir a telejornais.

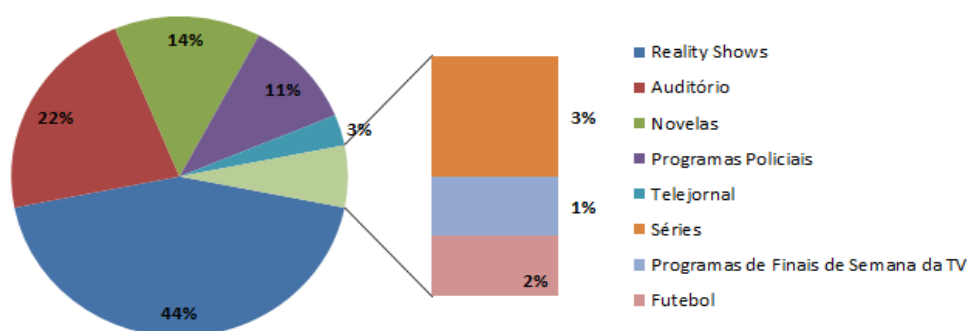
Quando questionado qual era o terceiro programa de TV preferido, 28 não souberam opinar sobre seu programa preferido. Dos 47 que responderam, constatou-se que 30% gostam de assistir a filmes, 19% gostam de assistir a shows e 13% que gostam de assistir à séries.

O gráfico 5 corresponde aos programas de TV que os respondentes menos gostam. Dos 75 respondentes, 11 pessoas não souberam responder. Foi possível perceber um percentual expressivo de 44% de respondentes que não gostam de *reality shows*, 22% que não gostam de programas de auditório e 14% que não gostam de novelas.

Quando analisado o percentual dos respondentes que não gostam de novelas (14%), constatou-se que todos são do sexo masculino.

Em complemento ao gráfico em questão, foi questionado aos respondentes o motivo pelo qual o programa foi escolhido. Todos os 21 respondentes que escolheram os *reality shows* classificaram o programa como “cultura inútil, conteúdo apelativo e sensacionalista demais”. Os programas de auditórios foram classificados como “irritantes e sem atratividade” e as novelas foram classificadas como “sem atratividade”.

Gráfico 5 - Programas de TV que os respondentes menos gostam



Base: 64 respondentes. **Fonte:** Elaborado pelos autores. 2015

Quanto ao programa favorito da família, constatou-se um percentual de 64% dos respondentes que assistem a filmes quando a família está reunida. Para reforçar o resultado, a sub-amostra afirma que: 38 (90%) do total de 42 respondentes afirmam ir ao cinema e 4 (10%) não vão ao cinema. Destes 38 respondentes que frequentam o cinema, 27 (72%) pessoas vão ao cinema uma vez por mês; 4 (10%) pessoas vão ao cinema uma vez a cada dois meses; 4 (10%) pessoas vão uma vez a cada 2 semanas e 3 (8%) pessoas vão ao cinema uma vez por semana.

Em relação à prática de ouvir músicas, 79% dos respondentes afirmaram que ouvem músicas e 21% não ouvem. Dos 59 respondentes que ouvem músicas: 35% ouvem música POP; 24% ouvem rock; 19% ouvem sertanejo; 8% ouvem gospel; 8% ouvem MPB; 2% ouvem músicas dos anos 60; 2% ouvem bossa nova e 2% ouvem músicas românticas.

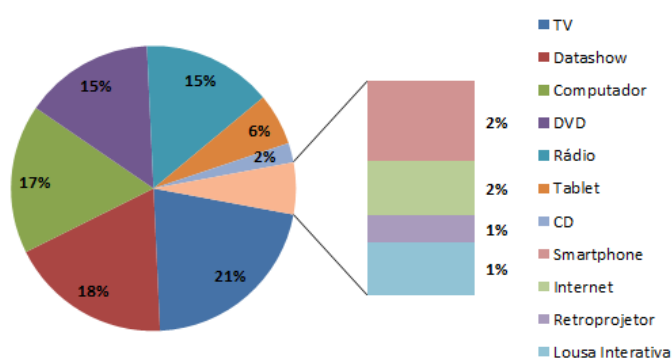
Quanto às atividades que os respondentes fazem para se divertir, foi possível perceber um percentual de 21% de respondentes que vão ao cinema, seguido de 17% de respondentes que vão ao parque. O resultado expressivo de 21% de respondentes que vão ao cinema reforça o resultado anterior que o programa favorito da família é assistir a filmes.

As perguntas a seguir visam alcançar o objetivo do nosso artigo. Quanto aos equipamentos de mídia que existem na escola onde os respondentes atuam como professores, foi possível perceber que 22% dos respondentes afirmaram que a escola possui televisão, 20% afirmam que a escola possui computador, 16% afirmaram que a escola possui DVD e 15% afirmaram que a escola possui *datashow*. Constatou-se também que 5% dos respondentes afirmaram que a escola possui lousa interativa.

Este resultado corrobora com Almeida (2009), pois por mais que a tecnologia avance rapidamente no mundo inteiro, praticamente em um piscar de olhos, nas escolas ela vem avançando a passos lentos. Uma causa dessa lentidão é a falta de agregação de valor que a tecnologia proporciona na aprendizagem e ensino nas escolas.

O gráfico 6 corresponde aos equipamentos de mídia que os respondentes afirmam usar em sala de aula. Dentre os percentuais mais expressivos, 21% afirmaram usar a televisão, 19% usam o *datashow*, 17% usam o computador, 15% usam DVD, 15% usam rádio e 6% usam *tablet*.

Gráfico 6 - Quais equipamentos de mídia você usa em sala de aula?



Base: 75 respondentes. Respostas Múltiplas. **Fonte:** Elaborado pelos autores. 2015

Em relação à oferta de treinamento pela rede de ensino dos respondentes para preparação das aulas com mídias, um percentual de 24% de respondentes afirmou que receberam treinamento e 76% afirmaram que não receberam nenhum tipo de treinamento.

Behar *et al* (2013) afirma que um dos principais motivos pelo qual as mídias não são utilizadas em sala de aula, mesmo até quando estão disponíveis para uso é a falta de treinamento. Os professores normalmente alegam que não recebem treinamento das escolas onde atuam e ficam aguardando receber o curso para utilizar as mídias.

Timm *et al* (2003) também afirma que o treinamento do professor em relação ao uso das mídias pode fazer uma grande diferença na forma como o aluno vai receber e aceitar uma mídia. O aluno vai desejar reconhecer nas imagens que recebe aquelas às quais a sua cognição está preparada.

Portanto, a ação do professor perante as mídias pode ser uma das chaves para a boa aceitação do aluno e pela consequente eficiência da tecnologia educacional.

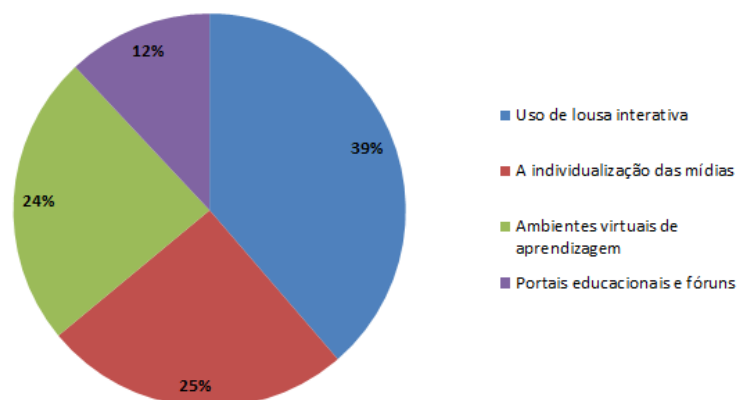
Quanto à preferência dos alunos em relação às mídias utilizadas em sala de aula, foi constatado um percentual de 25% que preferem televisão, 19% que preferem o uso do rádio, 15% preferem o uso do DVD, 15% preferem o uso do computador e 14% preferem o uso do *datashow*.

Quanto às expectativas que os professores possuíam em relação ao uso das mídias na sala de aula, foi constatado um percentual expressivo de 50% que esperam que as mídias facilitem o aprendizado dos alunos.

Corroborando com de Oliveira Filho (2010), o professor é atuante como mediador do processo ensino-aprendizagem significativo e o uso das mídias na sala de aula faz com que o papel do professor seja modificado, passando de repassador de informação para facilitador no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, os professores esperam que as mídias facilitem o aprendizado dos alunos, justificando assim, o resultado obtido na pesquisa.

O gráfico 7 corresponde às expectativas quanto ao futuro das mídias na escola. Dos 75 respondentes, 39% acreditam no uso de lousas interativas, 25% acreditam que as mídias serão individualizadas, 24% acreditam em ambientes virtuais de aprendizagem e 12% acreditam em portais educacionais e fóruns.

Gráfico 7 - Quais são as suas expectativas quanto ao futuro das mídias na escola?



Base: 75 respondentes. **Fonte:** Elaborado pelos autores. 2015

CONCLUSÃO

Ao terminar este estudo, preliminarmente, nos foi possível perceber que a presença da mulher é predominante na educação básica e a presença do homem é predominante no ensino profissionalizante e no ensino superior.

Constatou-se que mesmo existindo as mídias digitais, os professores ainda preferem ler livros durante seu tempo livre. Talvez explicado por sua faixa etária, sugerimos uma pesquisa com os alunos destes professores e professoras para verificar seus hábitos de leitura. Os programas de TV preferidos pelos professores são aqueles que os atualizam sobre as notícias e acrescentam algum tipo de conteúdo em sua “bagagem cultural” como telejornais, documentários e filmes. Por consequência, o *reality show* foi escolhido como programa que os professores não gostam, devido à falta de conteúdo a ser agregado em suas “bagagens culturais”, tendo estes indivíduos classificado este tipo de programa como “cultura inútil”.

Os professores não recebem a capacitação devida para a preparação das aulas com as mídias. Consequentemente, a tecnologia educacional deixa de agregar valor no processo ensino-aprendizagem na escola. Quando isso acontece, a tecnologia educacional não avança na mesma velocidade em que a tecnologia avança no mundo, esta acaba avançando a passos lentos dentro da escola.

Caso exista uma capacitação, o aluno pode ter mais facilidade para aprender se ele reconhecer elementos à qual a sua cognição esteja preparada e o uso da mídia pode se tornar mais eficiente.

Sugere-se, pela análise das respostas deste trabalho, uma maior atenção para a formação inicial dos docentes, bem como suas formações continuadas em serviço. Focando, não só na utilização instrumental dos equipamentos de mídia, mas refletindo e analisando seus impactos sociológicos.

CULTURAL PRACTICES AND MEDIA CONSUMPTION: AN ACCOMPLISHED RESEARCH WITH CURITIBA SCHOOLS' TEACHERS

ABSTRACT: This article investigates the cultural practices and teachers' media consumption inside and outside the classroom. The data collection was done through a questionnaire with 45 questions. Of the 75 respondents, all were suited to inclusion criteria. And it was possible to verify in relation to cultural practices respondents like to: reading books; watching movies, news programs, documentaries and do not like to watch reality shows. Respondents claim to use as media in school: television, data projectors, computers and do not receive training in preparation for the classes with media. It is suggested greater attention to the initial training of teachers and their continuing education in service, focusing not only on the instrumental use of media equipment, but also analyzing its sociological impacts.

KEYWORDS: Culture; Media; Education.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Revista em aberto**. Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, 2009.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- BEHAR, P. A *et al.* **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.
- BOTELHO, I.; FIORE, M. **O Uso do Tempo Livre e as Práticas Culturais na Região Metropolitana de São Paulo**, 2004. Trabalho apresentado ao 8º Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Portugal, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/IsauraBotelho_MauricioFiore.pdf>. Acesso em: 04 jun 2015.
- CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 244p.
- CGIBR - Comitê Gestor da Internet no Brasil. **TIC Domicílios e Empresas 2013: Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil**. Disponível em: <http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

DE OLIVEIRA FILHO, V. H. As novas tecnologias e a mediação do processo ensino-aprendizagem na escola. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.17/GT_17_03_2010.pdf>. Acesso em: 10 jun 2015.

GAIA, R. V. **Educomunicação & Mídias**. Alagoas: Editora UFAL, 2001.

HAMBURGUER, E. I. A expansão do “feminino” no espaço público brasileiro: novelas de televisão das décadas de 1970 e 80. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 153-175, 2007.

HARRIS, M. **Culture, people, nature: An introduction to general anthropology**. New York: Harper & Row, 1980.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pirâmide Etária do Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php>. Acesso em: 04 jun. 2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em 04 jun 2015.

LIBÂNEO, J. C. Cultura Jovem, Mídias e Escola: O que muda no trabalho dos professores?. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, 2006.

MEC - Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em 04 jun 2015.

MELLO, H. D. **Representação e uso da Internet por adolescentes de Florianópolis**. Florianópolis, 2007. 159 p. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. 2006. p. 6167-6176.

SAMPAIO, A. A. S.; ANDERY, M. A. P. A. Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 183-192, 2010.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias Digitais na Educação**. Paraíba: EDUEPB, 2011.

SUBTIL, M. J. D. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 13, p. 65-73, 2005.

SOUZA, G. L. R.; DE OLIVEIRA, T. M. Os Recursos Midiáticos como Instrumentos Facilitadores da Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**. São Gotardo, n. 6, p. 75-80, 2012.

THIERRY, M. S.; KAUMANN, W. **Macaque societies: A model for the study of social organization**. Cambridge, LO: Cambridge University Press, 2004. p. 209-234.

TIMM, M. I. *et al.* Tecnologia educacional: mídias e suas linguagens. **RENOTE**. Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, SP: Martins fontes, 1993.

ZANETTE, R. M. **Influência do uso das mídias e tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem**. 2010. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71906/000880263.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

REALIDADE FICÇÃO EM *NÓS QUE AQUI ESTAMOS POR VÓS ESPERAMOS*

Alexandra Filomena Espindola (UNISUL)
xandinha_77@hotmail.com
Jair Joaquim Pereira (FMP/UNISUL)
jair_jpereira@hotmail.com

RESUMO: Este artigo pretende pensar o filme *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, de Marcelo Masagão, a partir das imagens, mas principalmente tentando ler alguns dos letreiros. Discutiremos brevemente o gênero documentário com a preocupação de desconstruir a ideia de que tudo é ficção, como se não houvesse assim ligação com a vida. Como produto de arte, um filme não pode ser dado como “o real” sem discussões e questionamentos, mas, em cada trecho, há uma centelha de “realidade” que a própria vida oferece.

PALAVRAS-CHAVE: Realidade ficção; Filme; Documento.

1. INTRODUÇÃO

Enquanto se tinha as poéticas (regime representativo ou poético teorizado por Jacques Rancière, 2005), havia maneiras fixas de produzir, apreciar e avaliar os objetos de arte. Com a passagem para o regime estético (e com ele a autonomia da arte no que diz respeito à libertação de normas), os critérios que existiam não mais funcionam, pois a arte “moderna” não se prende a preceitos. As vanguardas europeias levaram às últimas consequências a liberdade artística e causaram profundas transformações no modo de fazer, sentir e compreender a arte. Isso não quer dizer que fizeram uma ruptura com o passado, mas transformaram significativamente nosso olhar. A partir disso, o que vemos hoje é uma hiper-hibridação nas maneiras de fazer, pois a arte está repleta de tempos: temos ainda o discurso religioso clássico, a profanação deste, o realismo pungente, o super-real onírico, o gráfico da publicidade, enfim, a arte hoje traz uma combinação de vários modos de fazer, e isso nos tira das mãos as ferramentas estáticas de olhar para a arte. Portanto, a arte na dita pós-modernidade carrega marcas deste tempo, em que o inclassificável, o não pertencimento e as incertezas estão presentes; talvez porque, no mundo pós-moderno, há de ser capaz de, segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1998, p. 23),

[...] ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de

vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência.

Nessa perspectiva, lemos *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, filme brasileiro, traduzido para inglês, russo, alemão e francês e produzido em 1998, na direção de Marcelo Masagão, quem também fez a pesquisa, a edição e a produção; a trilha sonora é do belga Wim Mertens. Foram consultores de história Eduardo Valladares e Nicolau Sevcenko. Em 2000, foi premiado pela montagem no festival de Gramado e, no festival de Recife, como o melhor filme. O título é o nome do cemitério de Paraibuna, cidade de São Paulo.

2. REALIDADE-FILME-FICÇÃO

Sem uma narrativa linear, mas com coerência interna, esse filme se move entre documentário (maneira tradicional de conceituação) e ficção (imaginação, simulacro), se é que podemos ainda fazer essa separação, uma vez que realidade e ficção se entrelaçam e se confundem nos objetos de arte. Josefina Ludmer, em *Aquí América Latina: una especulación* (2010), propõe entendermos nosso mundo com outras noções e outras palavras e, assim, cria o conceito realidadeficção, esta que cria a imaginação pública, que, por sua vez, constrói a fábrica de realidade. Em outras palavras, na mistura de realidade e ficção, o que está em jogo é o tempo, o movimento, a travessia, “que nos deixa sair das representações fixas do saber”⁸ (*Ibidem*, p. 44). Masagão nos vai dando doses de nossa história (indiscriminadamente tanto com “documentos” quanto com artes), montando memórias do século XX; e como aponta Ludmer, na memória, a realidade toma forma de ficção, uma vez que “a memória tem a mesma estrutura temporal e subjetiva na realidade e nas ficções”⁹. Para Ludmer, os meios, como a televisão e a internet, fabricam “realidades”, assim, a realidade cotidiana não é a “realidade histórica”, mas uma realidade produzida e construída pelas tecnologias e pelas ciências; em outras palavras,

[...] é uma realidade que não quer ser representada porque já é pura representação: um tecido de palavras e imagens de diferentes velocidades, graus e densidades, interiores-exteriores a um sujeito,

⁸ Tradução nossa. Em castelhano: “que nos deja salir de las representaciones fijas del saber”.

⁹ Tradução nossa. Em castelhano: “la memoria tiene la misma estructura temporal y subjetiva en la realidad y en las ficciones”.

que inclui o acontecimento, mas também o virtual, o potencial, o mágico e o fantasmático¹⁰ (*Ibidem*, p. 151).

O debate sobre o que é documentário e o que é ficção, por mais que se intensifique cada vez mais, não se esgota; talvez pela questão de gênero, cujos estudos ainda reforçam as antigas divisões: documentário, reportagem, romance, policial etc., porém, ainda nos ajudam a nos movermos entre a grande diversidade de filmes.

Em literatura, essas divisões de gênero persistem também com grandes dificuldades de limites – onde o conto e onde a crônica? De maneira geral, permite-nos a localizar algumas referências de tempo e de estética da arte, como o realismo/naturalismo, cujo modo de operar, segundo Simmel (apud Waizbort, 2006), é através de um olhar mais próximo da “realidade”, o que não significa cópia, reprodução. Podemos pensar que o documentário cinematográfico é filho do realismo romanesco, isso porque este concedeu à arte um caráter menos onírico, idealístico, o que deu condições a um documentário, após o século XIX, ser visto como arte.

Para falar do filme *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, não procuraremos entender quais elementos nele são utilizados para deixar-se ver como documentário e quais os que, através de técnicas, vemos uma ficção, isso porque, aos nossos olhos, como cinema é arte, tudo ali é ficção; curiosamente, esta ficção (este “documentário”) utiliza cenas de outras ficções, outros filmes, como *Un chien andalou*, *The man with the movie camera*, *Le voyage dans la lune* e *The general*. Entretanto, o uso de cenas “reais” e fotografias reforça uma característica dada normalmente ao gênero documentário – a inscrição do “real”.

Para descrever esse filme, são necessários muitos elementos de coesão textual, já que todo seu desenvolvimento é fragmentário e, aparentemente, ilógico, jogando com letreiros e imagens “soltas”, o que não é fortuito, pois amalgamar ficção, sonho, documento e “realidade” parece ser o intuito do filme.

3. NÓS QUE AQUI ESTAMOS, LEMOS O FILME

A primeira imagem deste filme é um letreiro, sobre um fundo branco que diz “o historiador é o rei”. Aqui já podemos perceber tanto um compromisso com a “verdade”

¹⁰ Tradução nossa. Em castelhano: “es una realidad que no quiere ser representada porque ya es pura representación: un tejido de palabras e imágenes de diferentes velocidades, grados y densidades, interiores-exteriores a uno sujeto, que incluye el acontecimiento pero también lo virtual, lo potencial, lo mágico y lo fantasmático”.

da ciência história quanto uma desconfiança com esta, uma vez que o historiador pode ser visto como a figura que “descreve o ‘real’”, e o rei como símbolo do poder, o poder de ditar “verdades”. O segundo letreiro, ainda sobre fundo branco, diz “Freud a Rainha”; logo em seguida, dar-se-á um espaço para imagens de nuvens, em que aparece, como um sonho, uma abertura circular em que mostra um homem observando (ou sinalizando) carros do exército, que quebram as nuvens. Lemos Freud como a própria psicanálise, e a rainha como o feminino (aquilo que está sempre em questionamento). Vimos aqui a psicanálise como a ciência que tenta nos esclarecer sobre aquilo que sabemos, o consciente, reconhecendo sintomas daquilo que não temos acesso, o inconsciente. Portanto, lemos esse filme já de início como a impossibilidade de afirmar certezas, haja vista que o compreensível e o incompreensível, o “real” e o imaginário, o sonho e a vigília, todos eles andam juntos amalgamados.

Tudo isso desaparece para dar lugar somente às nuvens e a outro letreiro não menos importante: “Pequenas histórias, grandes personagens”, indicando o que podemos esperar deste filme e preparando-nos a formular algumas hipóteses, mas o que veremos são grandes e pequenas histórias com grandes e pequenos personagens, ou ainda, nos são oferecidas imagens de grandes acontecimentos, como guerras mundiais, e imagens corriqueiras, cotidianas, bem como personagens emblemáticos da história e pessoas simples, comuns, anônimas. Começa então uma música de Wim Mertens e entram as palavras: “Memórias do breve século XX”. Essa referência temporal nos leva a algumas indagações, como: o breve século XIX faz alusão à velocidade da modernidade, à dinâmica da técnica, da máquina, da moda? Ou estaria aí uma ironia de um século que se abre com alguns anos que parecem infindáveis de horror provocados pelas guerras? Se são memórias, devemos logo pensar em lampejos, fragmentos, restos daquilo que já se dá em ruínas, a própria memória, aquilo que é irrecuperável e (re)construída.

Além do título, esse início de filme indica que veremos grandes acontecimentos do século passado e, como não poderia deixar de ser, histórias lamentáveis para a humanidade, como guerras, já sugeridas nas primeiras cenas. Estranhamente, não temos neste filme uma narrativa com um enredo articulado e coeso (próprio de filmes e documentários tradicionais) nem mesmo uma figura central ou um narrador que possa fazer a ligação entre as cenas e dar-nos a segurança do conhecimento cartesiano, organizado. Essas cenas sobre nuvens são sempre em forma de círculo, o que

nos tira a ilusão de que assistiremos a histórias de maneira diacrônica, linear. Outra imagem dessa mesma forma abre-se nas nuvens para deixar ver dois homens de joelho, posição de humilhação, levando tiros que partem de alguém que não se vê nem corpo nem rosto, só arma; afinal, a guerra é isso: não a maldade de um indivíduo, de soldados, mas o cumprimento das obrigações do “sistema” em nome do progresso. Será? Imagens como essas sempre valem inferências do espectador ou só o que podemos ver em um filme são elementos utilizados no filme? Rancière (2005) afirma que o real precisa ser ficcionado para ser pensado, mas isso não significa que tudo é ficção no sentido de “o real não existe”, pelo contrário: a ficção pode até construir “realidades”, mas é o “real” aquilo que se tem, é a matéria para cada ficção, para cada desejo, gesto, sonho, potência em ato. Ficam somente as nuvens que vão passando, naturalizando os acontecimentos no fluxo do tempo. Tudo passa! Ou tudo volta no tempo circular? Se o “real” é aquilo que se tem, mesmo contra Lacan, quem acredita que o “real” é o que nos falta, preferimos pensar em realidadeficção, pois assim não há lugar para acreditar que este filme (como qualquer outro) é apenas uma historinha que nada tem a ver com a vida, pois a “realidade”, insistentemente, está sempre presente, mesmo nas ausências.

Em outra imagem, ainda no mesmo estilo (imagens justapostas), nuvens se abrem para ver uma cena, aparece o tempo estático, por mais que a câmera ali se movimente, mostra um cemitério que toma conta do enquadramento, retira a fumaça das nuvens – agora não estamos mais no sonho, e a música se intensifica. No lugar do cemitério, aparece a imagem de uma figura humana com as inscrições “Paris à noite, Maio de 1912 – Nijinski¹¹ – L'après-Midi d'un Faune – Têàntre du Châtelet” - o sonho é mais “real”. Logo, várias figuras humanas com foco nas mãos, mãos que fazem arte, mãos que fazem sonhos, mãos que fazem “realidades”.

Um relógio de pêndulo invoca: “no dia seguinte...”. Do relógio a cena se abre para mostrar uma cidade que, pela montagem, é partida ao meio e aberta no centro inferior e fechando o superior, dando a impressão de estar abrindo uma cratera, e ali os prédios, ruas e pessoas cairão, destruindo a cidade. Aqui a edição e os efeitos jogam com documento (fotografia¹²) e com arte (montagem). Uma outra inscrição diz, por cima da imagem de engrenagens, metrô e carros: “o balé já não era clássico” - o movimento veloz era o da “arte nova”, mas também o da guerra. E agora tudo se

¹¹ Vaslav Nijinski (1890-1950) – coreógrafo e bailarino russo de origem polaca, revolucionou o balé do século XX. L'après-midi d'un Faune foi sua coreografia mais ousada. Morreu esquizofrênico.

¹² Utilizamos aqui a fotografia na concepção do discurso da *mimesis*, como espelho do real, apontado por Dubois (1998). Esse teórico nos faz lembrar duas outras concepções de fotografia: uma como transformação do real e outra como traço de um real.

confunde – pessoas correm assustadas. Várias imagens sobrepostas vão passando na tela; e o letreiro: “a cidade não cheira a cavalo”, máquinas, edifícios tomam o lugar dos animais, típico da era modernizadora – *belle époque* – confirmada pelas palavras seguintes: “pelo túnel, o metrô. Pelo fio preto, a fala”, por cima da imagem de um telefone. A partir dessa imagem, entram em cena outras máquinas, sugerindo a formatação e a velocidade do mundo “moderno” e “novas” maneiras de comportamento humano: “garotas trocavam o corpete pela máquina de escrever”.

Como no início do cinema mudo, as imagens são reforçadas pelas palavras, isso porque a imagem *no va de suyo*. No letreiro em seguida: “Os quadros já eram Picasso”, ou seja, a arte já era “moderna”, e a fotografia da cabeça do pintor se fixa na tela, por cima de imagens velozes. Outro letreiro: “os sonhos já eram interpretados”, e a imagem do rosto de Freud também se fixa na tela, assim como a de Stalin com as palavras: “na Rússia”, e a de Einstein com a equação “ $E=mc^2$ ”. Qual a relação entre essas figuras? As explicações científicas tomam o lugar das ilusões e sugestões das artes? Grandes personagens! Pessoas que, de algum modo, fizeram mudanças significativas no pensamento ocidental.

Dentro da concepção identificada por Dubois, fotografia como espelho do real, este letreiro informa: “Câmeras Kodak registravam os instantâneos das primeiras gerações que conviveram com uma produção em série de ideias, matemática abstrata, maquinários complexos, refinadas bombas e muitos botõezinhos”. Nessas palavras, a imagem do fundo apresenta uma folha de papel voando morosamente por uma rua tranquila, contrariando a velocidade da modernidade. Voltam as imagens de uma dança de Nijinski. Às grandes personagens sugeridas no início do filme também se incluem as máquinas? Um apólogo!

Volta a imagem do cemitério (sempre em preto e branco)¹³, enfoca o túmulo de Alex Anderson (1882-1919), passa velozmente para Detroit – fordismo indicado pelo letreiro. Morre o trabalho singular do objeto único – A era da reprodutibilidade técnica, Benjamin – Homens e máquinas trabalham juntos sob as palavras: “o tempo de produção de um carro foi reduzido de 14h para 1h e 33 minutos”. Alex é funcionário na fábrica de carros, trabalha muito, ganha pouco, folga domingo. Letreiro: “Nunca teve um Ford T – morreu de gripe espanhola”.

¹³ Segundo alguns teóricos da fotografia, como Rosalind Krauss, Villén Flusser, Roland Barthes, as cores são ornatos postiços, mentem porque maquiagem. Assim, as fotografias em preto e branco são mais “verdadeiras” e podem oferecer um caráter de “verdade”, típico do gênero documental.

Desde o início das cenas, estamos percebendo que o filme coloca as problemáticas da modernidade. A escolha das imagens, das frases, a montagem das cenas justapostas e a sequência das imagens levam-nos a observar que o século XX, por mais que também tenha tido marcas positivas, adjetivo este utilizado pelo próprio filme ao revelar de maneira mais amena conquistas importantes, como o movimento feminista, deixa transparecer que muitas outras “revoluções”, da técnica, por exemplo, fizeram a humanidade retroceder, trazendo desarmonia e mal-estar; haja vista que cenas de maquinários, os quais escravizaram o homem, vêm seguidas de imagens de guerra.

O desenvolvimento das máquinas trouxe a crença que poderíamos mudar o mundo. O contrário nos mostra a cena seguinte – uma lápide com a fotografia de “O alfaiate”, “Meio-dia, Paris, 1911”. O alfaiate M. Reisfeldt (1867-1911) teve como objetivo voar, indicado pela cena de um ponto alto da Torre Eiffel onde ele está batendo asas. Reisfeldt estava com um equipamento precário e cai, e o letreiro explica, ou melhor, Freud explica: “nunca dominaremos completamente a natureza, e o nosso organismo corporal, ele mesmo parte desta natureza, permanecerá sempre como uma estrutura passageira, com limitada capacidade de realização e adaptação – Dr. Freud”.

Ao mesmo tempo em que essas grandes personalidades legitimam o discurso do conteúdo do filme, pessoas comuns têm seu lugar; indivíduos que, assim como grandes pensadores, fizeram a história, como segue: muda de cena – retratos antigos pendurados na parede sob o letreiro: “Um século de família Jones - Primeira Guerra Ton Jones, o bisavô (1896 - 1918)”. Imagens de um jovem morto, colocado num saco de pano branco, acompanhadas pelo letreiro: “Em uma guerra não se matam milhares de pessoas. Mata-se alguém que adora espaguete, outro que é gay, outro que tem uma namorada, uma acumulação de pequenas memórias. Cristian Boltanski”, ou seja: pessoas comuns. Como o pensamento simbólico afastou aquelas pessoas do “real” a ponto de matar por ofício, em nome de uma pátria? Reificação da palavra, logocentrismo. Desses anônimos, outros aparecem em frente a um navio, são soldados que se banham alegremente, na Europa (1944), com a seguinte explicação: “Morrer pela pátria, pela ideia! Não, isso é fugir da verdade. Ninguém pode imaginar sua própria morte. Matar é o importante. Essa é a fronteira a ser cruzada. Sim, esse é um ato concreto de vontade. Poalo Gracie, soldado italiano”. Outro letreiro segue com garotos brincando: “Paul Jones, o avô (1916-1945)”.

Novamente vemos a imagem de cemitério, em preto e branco, mas agora sob alguns nomes que aparecem e desaparecem da tela – outros anônimos que participaram da história, mas não foram reconhecidos como “grandes”. Após dez minutos de filme, aparecem imagens coloridas, ilusão de mais veracidade. Uma perna destacada do corpo e algumas armas (bombas). Letreiro sem música: “Robert Jones, o pai (1942-1971)”. Vietnã. Soldados brincam com essa perna, jogam-na para cima, riem. Depois de alguns segundos de silêncio, retorna a música. Guerra do Golfo – uma explosão enche a tela numa imagem impressionante. Mais uma vez a guerra. A imagem do cemitério em preto e branco reaparece para quebrar as cores. Em seguida, outras imagens mostram homens e mulheres realizando trabalhos mecânicos. As atividades de homens e de máquinas se confundem. Pessoas comuns – tarefas comuns – sonhos comuns. Mais uma vez as máquinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A não continuidade de histórias é uma constante neste filme. Podemos até pensar na construção de um tempo anacrônico, como teoriza e procede Didi-Huberman (2006), ou seja, uma nova maneira de pensar a história, o tempo-espço, não na linearidade. Mais uma questão sobre a cor pode ser vista aqui: a construção do muro de Berlim está em preto e branco (passado longínquo), já a queda, em cores (passado recente). Assim como no Brasil, Serra Pelada é mostrada em cores (passado recente), parecendo aumentar a realidade das imagens, pois dá a impressão de ser mais presente.

Novamente aparecem as cenas de guerra, que se intensificam, e o letreiro, por cima de nuvens escuras, conclui: “os homens criam as ferramentas, as ferramentas recriam os homens, McLuhan”. Depois, sobre a imagem de um soldado na guerra: “A solidão e a guerra” – “Tornamo-nos uma máquina de esperar. No momento esperamos a comida, depois a correspondência e a qualquer momento uma bomba inimiga que poderia acabar com nossa ansiosa e tediosa espera”. Em seguida, vemos efeitos psicológicos comportamentais de um soldado, apresentando tiques nervosos e descontrolados (uma das cenas mais incômodas do filme). Por que não vimos essa cena como cômica? Porque sabemos que se trata de efeitos “reais”, comuns nos guerrilheiros, e o filme toma corpo de documento – realidadeficção.

As imagens selecionadas para compor esse documentário histórico-ficcional fazem com que o espectador se identifique com a dor e o pavor das personagens do filme. Os recursos utilizados para esse efeito levam em conta a experiência de vida, o *habitus*, diria Bourdieu (1989), e a experiência específica do espectador com o gênero “documentário”. Sem este, o filme possivelmente seria visto como uma série de imagens soltas, desconexas, fragmentos reunidos para pensar a construção de um filme narrativo do gênero dramático, por exemplo. Sem um tanto de conhecimento específico, como história mundial, arte e psicanálise, o entendimento do filme poderia ser prejudicado, já que, como aponta David Bordwell, em *El significado del filme* (1995), filmes têm significados implícitos, ou seja, significados que exigem mais significados, ou ainda, significados sugeridos.

Quanto à montagem, podemos destacar que a coerência interna de *Nós que aqui estamos por vós esperamos* não é dada facilmente, isso porque não se trata de um documentário pedagógico, dos que são produzidos para programas educativos, cujos conteúdos se explicam didaticamente. Se dessa maneira fosse, haveria explicações explícitas sobre “grandes personagens”, como Freud, Hitler. O que é facilmente apreensível deixa pouco espaço para a reflexão, o que não acontece com este filme de Masagão, pois há espaços soltos no tempo, retrocessos, movimentos necessários no processo de conhecimento; aliás, lembremos que o fragmento é o método de importantes pensadores, como Nietzsche, Simmel, Barthes. Isso contraria a visão tradicional da história, cuja ilusão está em revelar a “verdade” na linearidade dos acontecimentos, sem restos e arestas. Isso não quer dizer que o tempo não linear revele verdades, mas é possível que incite reflexões outras. Mas aqui temos a arte, que salva este filme da inocência de ver o mundo como compreensível em sua complexidade. Todas essas imagens, juntamente com os letreiros, misturam realidade e ficção, típico do gênero documentário, que, mesmo privilegiando o “real”, as seleções feitas e a montagem fazem com que o real fique diluído no ficcional e vice-versa, maneira de indeterminar as fronteiras, desmontando “verdades” e fabricando outras.

Sobre a imagem de uma aeronave mirando um navio, a declaração de um soldado japonês aponta uma confissão no letreiro: “Papai, mamãe, me desculpem por ser um filho ingrato. Não há pior desgraça do que um filho morrer antes dos pais, isso foge à ordem natural das coisas. Mas estar aí junto a vocês seria uma grande humilhação”. Após essas cenas de guerra, uma imagem de um índio brasileiro

recebendo um chapéu. Cenas de aculturação. Como ler a cultura depois da exacerbação do uso da técnica?

A face de Hitler se move, numa imagem surrealista, derretida, onírica, com o letreiro: “manifestação de desconfiança, conceito exagerado de si mesmo e desenvolvimento progressivo de ideias de reivindicação, perseguição e grandeza – Rude, provocador e cínico. Não era afeito à teoria. A mãe queria que fosse padre. Bigode avantajado”. Desse rosto distorcido, outros ali aparecem, como Mao Tsé-Tung, Mussolini, entre outros.

Aparece o cemitério de novo. Em seguida, imagens dispersas: o dançarino Fred Astaire, o futebol de Mané Garrincha, a corrida espacial, a ascensão das mulheres. Aqui o filme parece perguntar-se: coisas melhores poderiam ser feitas ao invés de guerras. Volta a imagem do cemitério, e, por cima, o letreiro: “A luz elétrica, o rádio e a aspirina”. Grandiosas obras de arte da engenharia elétrica - Paris. Ironicamente, a imagem de uma cadeira elétrica ocupada por um homem, que não tinha energia elétrica em casa. Em seguida, mais uma enxurrada de cenas como de bens materiais: casa, carro, TV, eletrodomésticos; o cemitério vem, em preto e branco, volta à cena; obras de arte têm assinaturas, que servem de legitimação; as religiões aparecem, também têm um discurso legitimado. Depois disso tudo, uma cena curiosa: uma criança sozinha, por ela passam várias mãos – mãos que não acolhem. Onde a religião? Onde o altruísmo?

A caminho do fim! A estrutura deste filme não nos deixa suspeitar de um final que não seja um cemitério. O cemitério de Paraibuna aparece agora colorido. A câmera passeia pelos túmulos e chega até o portão onde se vê a imagem em preto e branco sobreposta a um trem passando com um homem sentado no eixo de uma roda à outra, e o letreiro diz: “dizem que em algum lugar, parece que no Brasil, existe um homem feliz – Maiakovski” (1907). Esse mesmo Maiakovski foi quem queria a vida acima de tudo. A pergunta que nos fica: o que a ordem, a ciência, a técnica, a civilização e a intelectualidade fizeram com o século XX? Essa imagem some e a câmera continua se retirando do cemitério, passa pelo portão e sobre ele se lê no último letreiro: “Nós que aqui estamos por vós esperamos”.

REALITYFICTION IN *NÓS QUE AQUI ESTAMOS POR VÓS ESPERAMOS*

ABSTRACT: This essay reflects on the possibility to read the movie *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, by Marcelo Masagão, from the images, but above all we

intend to read some legends. We will discuss briefly the documentary genre with a view to deconstructing the idea that everything is fiction, as if there was not that connection with life. As art product, a movie cannot be thought as "the real" without discussions and questions, but in each section there is a spark of "reality" that life itself offers.

KEY WORDS: Realityfiction; Movie; Document.

REFERÊNCIAS:

- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BORDWELL, David. **El Significado del Filme. Inferencia y Retórica en la Interpretación Cinematográfica**. Tradução de Josexto Cerdán, Eduardo Iriarte. 1ª ed. Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Ante el tiempo: Historia del arte y anacronismo de las imágenes**. Buenos Aires: Adriana Fidalgo editora, 2006.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. 2ª edição. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1998.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- KRAUSS, Rosalind. **O fotográfico**. Tradução de Anne Marie Davée. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2002.
- LUDMER, Josefina. **Aquí América Latina: Una especulación**. Eterna Cadencia. Argentina: 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível. Estética e política**. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo, Editora 34, 2005.
- WAIZBORT, Leopoldo. **As aventuras de Georg Simmel**. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2006.

OS FATORES MOTIVACIONAIS QUE INFLUENCIAM AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE UMA MICRO-EMPRESA NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA

FAGUNDES, Eliane Veloso (FMP)
elianevelosofagundes@gmail.com
MEDEIROS, Rangel de Oliveira (FMP)
rangelmedeiros@hotmail.com

RESUMO: Este estudo objetivou identificar os fatores motivacionais que influenciavam as atividades profissionais segundo a percepção dos colaboradores de uma empresa. O aporte teórico metodológico consistiu em um registro de reflexões que teve como base uma pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo e quantitativo, bem como exploratória. Um questionário foi aplicado a seis colaboradores com intuito de verificar os fatores de motivação como, por exemplo, o ambiente de trabalho, a cooperação, o reconhecimento, a identificação com a empresa, a comunicação, a remuneração e a estabilidade na empresa. Diante desses pressupostos, os fatores motivacionais intrínsecos que mais se destacaram na pesquisa foram: o salário e a estrutura física do ambiente de trabalho. Depreende-se que a pesquisa realizada revelou na ótica dos funcionários a necessidade de investimentos na política de Recursos Humanos, sobretudo porque essas medidas refletem na melhoria da qualidade de vida desses funcionários e, conseqüentemente, contribuem para o aumento da energia motivacional no trabalho, aumentando a produtividade e a lucratividade dessa organização.

PALAVRAS-CHAVE: Fatores Motivacionais; Administração; Recursos Humanos.

INTRODUÇÃO

Em decorrência de novas e constantes mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, percebe-se que a perspectiva da moderna gestão de pessoas tende cada vez mais à valorização dos colaboradores, tendo em vista que o capital humano tem potencial e contribui significativamente aos negócios empresariais. As instituições nunca funcionaram sozinhas, tão pouco se cogita essa situação. Assim, equipes, empresas, corporações ou governos são resultados do trabalho de um grupo de pessoas, pois não vale evidenciar somente os resultados que a organização espera, mas sim todo o contexto, valorizando as pessoas quanto ao aspecto humano, motivacional e social a fim de criar um ambiente estimulante (GUIMARÃES, 2012).

Ao se apropriar dessa perspectiva as empresas incentivam cada vez mais o comprometimento dos colaboradores, uma vez que se esses estiverem comprometidos serão convocados para fazer parte das soluções e é exatamente neles que as empresas mais tendem a investir. Segundo Marras (2009), a motivação é a chave do comprometimento, é a força que estimula as pessoas a agir. Acreditava-se que essa força era determinada, principalmente, pela ação de outras pessoas, como pais, professores ou chefes. Atualmente, sabe-se que a motivação tem sempre origem numa necessidade. Sendo assim, cada um, dispõe de motivações próprias geradas por necessidades distintas e não se pode afirmar que uma pessoa seja capaz de motivar outra. Por isso, identificar fatores capazes de promover a motivação dos empregados e

dominar as técnicas adequadas para trabalhar com ela vem tornando-se uma das tarefas mais importantes para os gerentes e empresários.

Neste artigo será abordado uma breve revisão teórica a respeito dos fatores motivacionais na área de administração com o intuito de analisar uma micro-empresa em Palhoça. Este estabelecimento comercial em que foi aplicado tal estudo é pessoa jurídica de direito privado, é uma empresa que já está no mercado e atua na área de prestação de serviços há 24 anos. É administrada por dois sócios com funções distintas. Em busca do crescimento organizacional, a empresa procura investir nos recursos humanos e acredita que, dessa forma, não só alcançará uma melhora do desempenho dos funcionários, mas uma melhora na fatia de mercado que possui.

Contudo, observa-se a importância da inserção da motivação no meio organizacional. Essas necessidades são intrínsecas às pessoas, visto que os gerentes não podem impor ou colocar necessidades nas pessoas. Isso significa que eles não são capazes de motivar, mas de satisfazer as necessidades humanas ou contrafazê-las.

1 AS PECULIARIDADES DA MOTIVAÇÃO

Para Vergara (2008), motivação é uma força, uma energia, que impulsiona na direção de alguma coisa no qual não é um produto acabado, antes um processo que se configura a cada momento no fluxo permanente da vida. No entanto, para Marras (2000) as necessidades representam carências ou falta de alguma coisa que vem do meio exterior para completar o indivíduo. As pessoas têm necessidades, cada uma delas com peculiaridades, ao satisfazer a necessidade, acaba a motivação.

Na concepção de Gil (2010), motivação é a força que estimula as pessoas a agirem. Assim, cada um dispõe de motivações próprias geradas por necessidades distintas e não se pode afirmar que uma pessoa seja capaz de motivar outra.

Na visão de Gil (2010), o comportamento humano é motivado pelo desejo de atingir algum objetivo. Nem sempre, porém, este objetivo é conhecido pelo indivíduo. Boa parte da motivação humana localiza-se na região abaixo do nível do consciente, conforme a analogia do iceberg apresentada por Freud. Os motivos específicos de cada indivíduo é que impulsionam e mantêm o comportamento.

Segundo Bergamini (2005), os motivos humanos não têm, para diferentes pessoas os mesmos significados. Portanto, à medida que o indivíduo valoriza os

motivos é que mobiliza maior ou menor quantidade de forças para obtê-los. Dessa forma, as forças de impulsão, possuem a direção orientada para determinado alvo e ainda apresentam diferentes intensidades, dependendo da importância do objetivo para o sujeito. Um indivíduo pode valorizar extremamente certo objetivo, enquanto para outra pessoa esse mesmo objetivo tem menor valor. As forças mobilizadas terão intensidades diferentes, dependendo dos objetivos de cada indivíduo.

2 ANÁLISE DA MICRO-EMPRESA DO RAMO DE ESTOFADOS

Há a necessidade de se identificar os fatores motivacionais que por ventura possam estar influenciando as atividades profissionais, as quais, geram impacto sobre o processo de trabalho na empresa. A preocupação é identificar quais são os fatores que impulsionam as pessoas a criarem e fazerem algo, objetivando seu desempenho profissional.

Importante mencionar que a empresa é considerada de pequeno porte, ou seja, conta com uma loja na qual trabalham dois funcionários; enquanto os outros cinco colaboradores exercem o cargo na fábrica em que são produzidos os estofados. A referida empresa é composta, portanto, por sete colaboradores incluindo a pesquisadora. Logo, foi aplicado um questionário com seis pessoas que compõem o quadro funcional.

Na sequência serão apresentadas a tabulação e as análises dos dados. Importante enfatizar que a presente pesquisa foi aplicada no dia 26 de setembro de 2013, na fábrica da empresa. Seis colaboradores fizeram parte da pesquisa. Segue abaixo a pesquisa.

Em relação à idade dos colaboradores pode-se observar que:

Tabela 1 - Idade

Item	Número absoluto	Número relativo
18 anos a 20 anos	01	17%
21 anos a 30 anos	01	17%
31 anos a 40 anos	02	33%
Mais de 40 anos	02	33%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

De acordo com os resultados da pesquisa, verifica-se que a maioria dos colaboradores da empresa situa-se entre 31 a 40 anos (33%) e mais de 40 anos, cujo percentual também equivale a 33%; de 18 a 20 anos (17%) e 21 a 30 anos (17%).

No tocante ao sexo dos colaboradores pode-se dizer que:

Tabela 2 - Sexo

Item	Número absoluto	Número relativo
Masculino	05	83%
Feminino	01	17%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Pode-se observar que a maioria dos colaboradores é composta por homens (83%), enquanto as mulheres são a minoria, ou seja, apenas 17%. Atribui-se o percentual masculino ser maior, em função da confecção de estofados exigir maior força bruta de mão de obra. Em outras palavras, exige-se uma maior força física para o manuseio dos mencionados estofados.

No que se refere ao cargo e tempo de serviço, seguem as informações abaixo:

Tabela 3 – Cargo e tempo de serviço

Cargo que ocupa	Tempo de serviço
Estofador 1	08 anos
Estofador 2	20 anos
Costureira	01 ano e 06 meses
Auxiliar de estofador	07 anos
Motorista	01 ano e 05 meses
Auxiliar	05 meses e 03 dias
Administrativo	

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Como se pode observar, a grande maioria dos colaboradores ocupa o cargo de estofador, enquanto nos outros cargos há apenas um funcionário. A empresa possui colaboradores de experiência na área de atuação pelo tempo de serviço, apenas o auxiliar administrativo, está há menos de um ano na empresa.

Ao se evidenciar as oportunidades de crescimento profissional dos colaboradores pode-se observar a seguinte situação:

Tabela 4 – Oportunidades de crescimento profissional

Item	Número absoluto	Número relativo
Concordo	06	100%
Discordo. Justifique	00	0%
Não tenho opinião formada	00	0%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Segundo os dados acima, há 100% de satisfação em relação às oportunidades oferecidas pela empresa, quanto ao crescimento pessoal e profissional. Nota-se também uma grande satisfação quanto à empresa proporcionar oportunidades para o treinamento a fim de melhorar o desempenho profissional. Desta maneira, observa-se que a maioria dos funcionários veem perspectivas de crescimento profissional, o que afirma fortemente nos fatores motivacionais de Herzberg (1997), o qual afirma que o enriquecimento do cargo é a forma de aumentar a satisfação do funcionário, pois este enriquecimento oferece a oportunidade de aumento psicológico do colaborador. É um quesito a ser implantado paulatinamente, as alterações iniciais devem durar um período bastante longo e devem incentivar o cargo de forma crescente, até o grau do desafio da habilidade contratada. Os que têm habilidade maior poderão expor esta habilidade e alcançarão promoções para postos mais elevados.

Em relação à motivação do dia a dia dos colaboradores, podem-se observar os dados na tabela a seguir:

Tabela 5 – No meu dia a dia, estou motivado.

Item	Número absoluto	Número relativo
Concordo	04	67%
Discordo. Justifique	00	0%
Não tenho opinião formada	02	33%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Nos dados acima, percebe-se que 67% dos colaboradores encontram-se motivados, que 33% não têm opinião formada e 0% discordam, ou seja, estão desmotivados. Percebe-se que a maioria (67%) dos respondentes estão motivados. Na concepção de Bergamini (2005), é importante frisar que um mesmo indivíduo ora persegue objetivos que atendem determinada necessidade, ora busca satisfazer outras. Tudo depende de sua carência naquele momento. Complementarmente, deve-se entender que duas pessoas não perseguem necessariamente um mesmo objetivo num mesmo momento. O importante, ao se procurar diagnosticar determinado tipo de comportamento motivacional, é procurar descobrir quais necessidades estão em jogo e isso explica como e o porquê as pessoas entram em ação. De maneira mais concreta, o problema das diferenças individuais assume importância preponderante quando se estuda motivação. Motivacionalmente, cada pessoa deve ser considerada na sua individualidade e a partir de um momento especial.

Avaliando as informações obtidas abaixo, pode-se visualizar os colaboradores que julgam exercer um trabalho desafiador na empresa.

Tabela 6– Meu trabalho é desafiador, tem um sentido especial.

Item	Número absoluto	Número relativo
Concordo	06	100%
Discordo. Justifique	00	0%
Não tenho opinião formada	00	0%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

As respostas obtidas nesta questão indicam que predomina um sentimento de bem-estar dos funcionários com relação ao trabalho que realizam, o índice de satisfação de 100% comprova um alto nível de satisfação com relação ao que realizam. Assim, deduz-se que haja boa energia motivacional, pois os objetivos e propósitos face às tarefas que executam parecem atender às suas expectativas.

Quando questionado se o colaborador se sente valorizado e que faz a diferença constatou-se que:

Tabela 7 – Sou valorizado e faço a diferença

Item	Número absoluto	Número relativo
Concordo	06	100%
Discordo. Justifique	00	0%
Não tenho opinião formada	00	0%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Observaram-se nos dados acima a percepção dos funcionários, visualizando que 100% concordam, ou seja, sentem-se valorizados, 0% discordam e 0% não tem opinião formada. Nota-se que a necessidade de autoestima é satisfatória; isto leva a acreditar que o trabalho sendo desafiante reflete na autoestima dos entrevistados, acreditando que podem fazer a diferença.

As necessidades de estima na concepção de Chiavenato (2002) são as necessidades relacionadas à maneira pela qual o indivíduo se vê e se avalia. Envolve a autoapreciação, autoconfiança, necessidade de aprovação social, de respeito, de status, prestígio e estima. Inclui também, o desejo de adaptação, confiança diante do mundo, independência e autonomia. A satisfação conduz a sentimentos de autoconfiança, de valor, força, prestígio, poder, capacidade e serventia. A frustração pode causar emoções de inferioridade, fraqueza, dependência e desamparo que por sua vez, podem levar ao desânimo ou a atividades compensatórias.

Para melhor visualização do resultado sobre as condições ambientais do local de trabalho, segue a seguir a tabela e gráfico.

Tabela 8 – Condições ambientais do local de trabalho

Item	Número absoluto	Número relativo
Concordo	01	16%
Discordo. Justifique	04	67%
Não tenho opinião formada	01	17%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Para 67% dos colaboradores da empresa não há satisfação com as condições do local de trabalho (aspectos físicos), ou seja, discordam. Apenas 16% concordam e 17%

não têm opinião formada. Verifica-se nas manifestações a seguir: entrevistado 1 “*Não, a minha iluminação está mal*” está insatisfeito com a falta de iluminação no setor de costura, já que esta tarefa exige clareza para exercer tal função. Para os entrevistado 2 “*Precisa melhorar a limpeza*” e para o entrevistado 3 “*O local de trabalho está muito sujo*” conclui-se que os setores onde os colaboradores exercem tal função precisa melhorar a limpeza. A análise do entrevistado 4 “*Não, falta mais organização*”, há falta de organização no local de trabalho para melhor exercer o posto. Archer (apud Bergamini, 1990) ressalta que estes fatores quando não atendidos podem gerar tensões e resultar em falta de motivação.

No quesito, sentir-se seguro com a permanência nesta empresa, pode-se avaliar abaixo os resultados obtidos por meio das respostas dos colaboradores:

Tabela 9 – Segurança em relação à permanência na empresa.

Item	Número absoluto	Número relativo
Concordo	06	100%
Discordo. Justifique	00	0%
Não tenho opinião formada	00	0%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Os dados acima demonstram que 100% concordam com relação à permanência na instituição, ou seja, sentem-se seguros em permanecer na empresa. Conforme Chiavenato (2002), quando o indivíduo é dominado por necessidades de segurança, o organismo age como um mecanismo de procura de segurança e as necessidades de segurança funcionam como elementos organizadores do comportamento.

Na sequência, os entrevistados foram questionados se acreditam que os administradores da empresa estão abertos a sugestões, e se os entrevistados acreditam que essas opiniões seriam aceitas. Sobre isso foram coletados os seguintes dados:

Tabela 10 – Costuma pedir minha opinião quando decide algo no trabalho

Item	Número absoluto	Número relativo
Concordo	06	100%
Discordo. Justifique	00	0%
Não tenho opinião formada	00	0%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Ao analisar estas respostas foi possível perceber o contentamento unânime dos entrevistados com relação à grande importância por parte dos patrões com relação às sugestões de melhoria. Nota-se que 100% concordam, ou seja, os colaboradores se sentem reconhecidos, competentes, qualificados e com sentimento de realização e seriedade. McClelland (1997), afirma que na necessidade de realização, é comum as pessoas desejarem valorização por parte dos outros quando lhes são atribuídos metas e objetivos. Portanto, um dado merecedor de atenção dos administradores, pode-se verificar que está relacionado a motivar cada vez mais os funcionários.

Chiavenato (1994) afirma que a falta ou deficiência na retro informação para com os funcionários causa frustração, e esta não foi percebida nas respostas dos colaboradores.

Em relação, à remuneração é possível notar que os colaboradores demonstraram menor homogeneidade nas respostas. Ao pedir para que justificassem suas respostas, foram observadas as seguintes afirmações:

Tabela 11 – A remuneração atende as minhas expectativas.

Item	Número absoluto	Número relativo
Concordo	03	50%
Discordo. Justifique	01	17%
Não tenho opinião formada	02	33%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Nesta questão, percebe-se que 50% dos colaboradores concordam que a remuneração atende as expectativas, 17% discordam, sendo perceptível no entrevistado 1 “*Me sinto insatisfeito em relação ao salário*” um desânimo em relação ao seu salário, afirmando que está insatisfeito com o aspecto salarial e 33% não têm opinião formada. Dentre os respondentes, 50% das respostas foram negativas para esta pergunta, portanto a metade dos entrevistados sente-se insatisfeita com a remuneração. Na concepção de Caravantes (2005), o salário é o meio básico pelo qual as organizações propiciam aos indivíduos a satisfação de suas necessidades básicas, ou seja, as fisiológicas e as de segurança. Para Bohlander, Snell e Sherman (2003, p. 252), “a remuneração inclui todas as formas de pagamento e recompensas ao funcionário pelo desempenho de seu trabalho” e ainda de acordo com os autores, a atenção da empresa para melhorar o salário dos colaboradores demonstra uma preocupação com a satisfação do funcionário nas dependências da organização. Portanto, neste item, a organização, no entendimento de seus funcionários, está deixando a desejar.

No que tange ao bom relacionamento do entrevistado com relação à equipe de trabalho, estes responderam:

Tabela 12 – Trabalho em equipe.

Item	Número absoluto	Número relativo
Concordo	06	100%
Discordo. Justifique	00	0%
Não tenho opinião formada	00	0%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Ao serem questionados sobre o trabalho em equipe, os colaboradores responderam que concordam, ou seja, 100% dos respondentes afirmam que há trabalho em equipe entre os colaboradores na empresa. Segundo Shonk (apud Moscovici, 1994), o trabalho em equipe é um caminho testado para incrementar qualidade e reduzir custos, aumentar a produtividade e promover a satisfação dos empregados, constituindo-se de um forte agente motivacional. E por este fator deve ser mais incentivado nas organizações.

Ao serem indagados se o colaborador cumpre com os objetivos da empresa, os entrevistados responderam da seguinte maneira:

Tabela 13 – Estou comprometido com os objetivos da empresa.

Item	Número absoluto	Número relativo
Concordo	06	100%
Discordo. Justifique	00	0%
Não tenho opinião formada	00	0%
Total	06	100%

Fonte: Dados da pesquisa - ano base 2013

Ao analisar estas respostas, foi possível perceber que 100% dos colaboradores estão comprometidos com os objetivos da empresa. Evidentemente, o homem é o elemento chave no processo de gestão da Qualidade (SOARES, 1999). Assim, vai depender da motivação e do comprometimento dos colaboradores o sucesso da sua aplicação prática.

Por último, investigou-se o que a empresa não faz e deveria fazer em termos de motivação. É importante salientar que foram entrevistados 06 colaboradores, porém somente 05 se manifestaram, a seguir serão apresentados seus relatos.

- “Local adequado para refeição e limpeza” (Entrevistado 1)
- “Aumentar o salários de todos seria uma boa” (Entrevistador 2)
- “Um ambiente mais motivador” (Entrevistado 3)
- “Acho que poderia ter um refeitório, plano de carreira e bonificações” (Entrevistado 4)
- “Ser mais conhecida, continuar e não desistir é uma grande chance para a empresa crescer mais e mais” (Entrevistado 5)

Pode-se averiguar que os pontos mais relevantes evidenciados pelos colaboradores é a questão de limpeza do ambiente assim como local adequado para refeições, aumento salarial, plano de carreiras e enfim um ambiente mais motivador.

Assim, observa-se o quanto a empresa deixa a desejar nos quesitos a respeito de motivação para com os funcionários, mesmo nos quesitos mais básicos como local para

refeição e limpeza do ambiente de trabalho. Há também uma insatisfação com o salário e por não haver um plano de cargo e salário na empresa. No entanto, quando há elevada motivação entre os membros, o clima motivacional se eleva e se traduzem em relações de satisfação, de animação interesse, colaboração [...]” (CHIAVENATO, 2003, 106). Quando há baixa motivação entre os membros, seja por frustração ou barreiras à satisfação das necessidades, o clima tende a diminuir se caracterizando por estados de depressão, desinteresse, apatia, insatisfação dos funcionários de qualquer organização.

Segundo Chiavenato (2003), tudo isso pode piorar, podendo em casos extremos chegar a estados de agressividade, tumulto, inconformidade, típicos de situações em que os membros se defrontam abertamente com a organização como em casos de greve, piquetes etc. Para a pesquisadora, os gerentes ou profissionais responsáveis de cada organização devem tentar evitar o máximo possível para que esses acontecimentos ocorram dentro de uma organização, pois pode provocar danos graves ao ambiente organizacional para a empresa sendo obrigada a tomar medidas como a demissão de algum funcionário.

CONCLUSÃO

Adequar os fatores motivacionais à empresa é um elemento indispensável a qualquer organização, pois funcionários motivados melhoram o desempenho e há uma mudança significativa no que diz respeito à produção individual do colaborador, ou seja, melhor capacidade de desempenhar as atividades. Em linhas gerais, as organizações que não dispõem atenção em melhor compreender o colaborador para suprir suas necessidades estão propensas a fracassar, pois empresas com funcionários com alta estima elevada tem maiores chances de ir muito além da sua fronteira de possibilidades.

Por meio dos resultados da pesquisa realizada foi possível verificar os fatores que motivavam os colaboradores e os que desmotivavam. Para isto foram necessários estudos de revisão literária de livros e artigos científicos sobre assuntos como: administração; gestão de pessoas e motivação, que deram sustentação ao embasamento teórico desta análise. Identificar quais são os fatores motivacionais que influenciam as atividades profissionais geram impacto sobre o processo de trabalho.

Portanto, este estudo possibilitou investigar como se dava o processo de motivação daquelas pessoas, ou seja, como incentivá-las e a consequência deste

contexto para a empresa em ter funcionários motivados. Em resumo, constatou-se por meio deste estudo, que a empresa não faz e deveria fazer em termos de promover um ambiente mais atrativo para que as pessoas pudessem estar satisfeitas no trabalho. Neste sentido, a pesquisa também revelou que há necessidade de se ter um local adequado para refeições, propiciar a limpeza do local de trabalho, proporcionar um aumento salarial, bem como elaborar um plano de carreira e bonificações.

Além das considerações feitas em torno da pesquisa é pertinente ressaltar que este estudo oferece aos gestores da referida empresa a compreensão mais ampla do complexo mundo que envolve a sinergia motivacional, a importância de manter pessoas motivadas no trabalho e qual o papel da organização nessa busca. O indivíduo motivado produz mais e melhor, portanto a motivação exerce grande influência nos resultados da empresa.

Importante salientar que não existem receitas prontas e definidas para resolver os problemas da falta de motivação nas empresas em geral, sobretudo na empresa estudada, isso não é fácil, pois os indivíduos são seres diferentes, cada um com sua história, sua cultura, personalidade e não há como moldar o comportamento humano a um padrão definido. A motivação se manifesta de várias maneiras, em diferentes momentos, por distintos fatores e em níveis diferentes de importância a cada momento de indivíduo para indivíduo. As pessoas não são iguais e nem fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões.

Com base no exposto, por meio da pesquisa foi possível identificar os fatores motivacionais, porém, muito se tem a conhecer sobre os aspectos da motivação e seu papel dentro da empresa.

THE MOTIVATIONAL FACTORS AFFECTING THE PROFESSIONAL ACTIVITIES: ANALYSIS OF A SMALL COMPANY IN PALHOÇA

ABSTRACT: The aim of this study was to identify the motivational factors that influence professional activities, as perceived by the employees of a company. The methodology consisted in reflections based on a sample of relevant books, articles and papers, and the empirical research was based on qualitative and quantitative data, obtained in an exploratory method. The questionnaire was given to six employees. In their answers was possible to verify the motivating factors such as work environment, cooperation, recognition of the value of their work, identification with the company, communication, compensation and stability. Given these assumptions, the motivational factors highlighted in this research were: salary and physical structure of the workplace. It is concluded that, under the point of view of the employees, the necessity of investments in human resources, especially because these measures reflect on the

improvement of the employees' life quality, which, in turn, it contributes to increase the motivational energy at work, thus getting a raise in both productivity and profitability for the company.

KEYWORDS: Motivational factors; Administration; Human Resources.

REFERÊNCIAS

- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1990.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- BOHLANDER, George W.; SNELL, Scoot; SHERMAN, Arthur. **Administração de recursos humanos**. Tradução de Maria L.G.L. Rosa. Revisão técnica: Flávio Bressa. São Paulo: Cengage Learning, 2003.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Planejamento, recrutamento e seleção de pessoal**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. Elsevier: Rio de Janeiro, 2003.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis Profissionais**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUIMARÃES, Carolina Ferreira. **Motivação nas organizações**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/R200126.pdf>. Acesso em: 27 set. 2013.
- HERZBERG, F. Novamente: como se faz para motivar funcionários? In: BERGAMINI, C., CODA, R. (Org.). **Psicodinâmica da vida organizacional – Motivação e liderança**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. 3. ed. São Paulo: Futura, 2000.
- MARRAS, Jean Pierre. **Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- McCLELLAND, D.C.; BURHAM, D. H. **O poder é o grande motivador**. In: VROOM, V.H.(Org.) **Gestão de pessoas, não de pessoal**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- MOSCOVICI, Felá. **Equipes dão certo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- VERGARA, Silvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração** / Silvia Constant Vergara. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD: UM PROCESSO DE MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Marcelo José Cavalcanti (FMP)
marcelocavalcanti2962@gmail.com

RESUMO: No cenário atual, globalizado e tecnificado, cada vez mais, diferentes modalidades de educação são difundidas de forma a assegurar à sociedade o acesso aos novos instrumentos que o mundo moderno vem disponibilizando aos cidadãos. É nesse contexto histórico que a educação à distância – EAD, cada vez mais se encontra presente nas diferentes partes do mundo. EAD é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos tecnológicos. Assim, o uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs a educação à distância – EAD além da função de ensinar e aprender, vem possibilitar que alunos e professores tenham maior interatividade entre eles. Deste modo, o presente artigo, objetiva analisar o ensino a distância como uma modalidade de ensino que desenvolve estreita relação com o movimento tecnológico do cenário globalizado. O estudo é estritamente bibliográfico, a medida que alicerça-se a literatura disponível sobre o tema.

Palavras-chave: EAD; Recursos tecnológicos; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica das últimas décadas modificou definitivamente as formas de comunicação entre as pessoas e promete deixar marcas profundas no mundo educacional. O uso das novas tecnologias na educação é um grande desafio, pela necessidade iminente, reflexo de uma sociedade informatizada e tecnologicamente evoluída. (ALMEIDA, 2000). O uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTICs (internet, videoconferência, webcast, blackboard e telefonia), possibilita maior interatividade entre professores e alunos. A interação do pedagógico com o tecnológico tem o intuito de analisar os aspectos pedagógicos (aprendizagem) e o tecnológico (computacional e sistemas existentes), buscando caminhos que viabilizem o processo de ensino para que a aprendizagem aconteça.

Com o advento das tecnologias determinou-se uma nova ordem econômica e social nos mais variados campos da ação humana, essencialmente na área da educação. O conhecimento sobre as novas tecnologias da informação e comunicação – NTICs tornou-se escalada das exigências educacionais na atual sociedade conhecimento (KARAWCZYK; ESTIVALETE, 2003).

O desenvolvimento científico e tecnológico vem despertando em pesquisadores, educadores, instituições educacionais a necessidade de adotar modelos de ensino que atendam às profundas modificações que a sociedade, do início do século exige, e a perspectiva de diversificar os espaços educacionais revela um aprendizado sem fronteiras.

Para satisfazer as necessidades individuais e sociais, a educação atual e do futuro requer uma reconceitualização, radicalização das formas e metodologias de ensino, dos currículos e dos padrões de organização do trabalho dos seus professores (HARGREAVES, 1998).

Isso tem contribuindo, sobremaneira à expansão da Educação a Distância - EAD, que decorre da necessidade de novas propostas de estudo, onde o aluno não tem uma delimitação geográfica e nem uma sala de aula presencial para buscar sua qualificação (MEHLECKE; TAROUÇO, 2003), mas têm recursos tecnológicos como mediadores do ensino.

O presente artigo objetiva-se situar o ensino a distância como uma modalidade de ensino que desenvolve estreita relação com o movimento tecnológico do cenário globalizado. A pesquisa bibliográfica é o procedimento metodológico que alicerça o estudo, à medida que, valemo-nos da bibliografia disponível para discutir o tema.

1. NTICs NA EDUCAÇÃO

Na observação de (MORAES, 2006) a globalização é um rótulo novo para um fenômeno antigo. No passado, a dominação das nações ricas em relação às pobres era feita pelo uso da força. Hoje, é pelo uso da inteligência. O mundo deu muitas voltas e as nações mais ricas acabaram encontrando uma fórmula mais inteligente e bastante sofisticada para continuar exercendo a sua dominação. A força do canhão deu lugar à força do cérebro. As ideias tornaram-se meios poderosos. Vivemos a sociedade da inteligência, cuja principal ferramenta é a tecnologia. As formas de governo e a língua se mantêm intocáveis; o território continua nas mãos dos habitantes locais; mas os negócios passaram a ser feitos nos moldes do poder das ideias e dos recursos financeiros das grandes potências. É a globalização.

Neste cenário, observa-se que uma sociedade pós-industrial requer também uma educação pós-industrial em que a tecnologia será, sem sombra de dúvidas, uma das chaves da concretização de um novo paradigma educativo, capaz de fazer incrementar vínculos entre os alunos e comunidade, enfatizar a descoberta e aprendizagem, e de fazer caducar a distinção entre aprender dentro e fora da universidade (SOUZA; FINO, 2001).

Vive-se hoje um tempo de transformações cada vez mais velozes e intensas, em todo o mundo. A esse mundo moderno incorporou-se um novo capital intelectual que responde pelo nome de revolução digital, e que está vencendo fronteiras políticas e organizacionais (SCHAFF, 1993).

Estamos diante de produtos inovadores e de grande impacto social, agora no cenário globalizado entram em cena o computador aliado à Internet e taxado como “máquinas de ensinar”, que trazem uma superinformação contraditória a desinformação de uma grande parte da população que não possui acesso a esses instrumentos tecnológicos e nem ao menos a simples leitura e escrita para uso crítico. Da mesma forma, a educação não tem recursos para utilizar-se desses meios inovadores para trabalhar com as exigências da atual sociedade.

A relevância e a velocidade das descobertas atuais tornam-se difícil de caracterizar nossa época com uma só palavra. Mas certamente, neste milênio, poucas palavras expressarão melhor as grandes revoluções de cunho científico, econômico, político e social quanto às novas tecnologias de comunicação e informação.

Percebe-se hoje, que no campo da ciência, da tecnologia e da comunicação, novos cenários se estabelecem e a universidade como lugar de aprendizagem e de construção do conhecimento, precisa atualizar-se para ser uma organização do seu tempo e, desta forma, não perder sua atratividade e importância, uma vez que na sociedade em que vivemos as novas tecnologias guardam uma estreita associação com o poder político e o lucro capitalista. Atualmente, a informática introduz uma linguagem mundial, uma rede mundial, um mercado mundial e conseqüentemente normas mundiais.

Neste contexto, (SANCHO, 1998, p. 41) afirma que:

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante dos novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias.

Borba (2001, p. 138) ao se referir ao uso das NTICs, como ferramentas da ação educacional enfatiza que, “em relação às outras tecnologias da inteligência permite que a linearidade de raciocínios seja desafiada por modos de pensar, baseados na simulação,

na experimentação, e em uma nova linguagem que envolve a escrita, oralidade, imagens e comunicação instantânea”.

A inserção das novas tecnologias e sua ascensão no meio educacional potencializa a inter e a transdisciplinariade na construção do conhecimento, os quais permitem a interação entre indivíduos ou grupos com diferentes concepções de mundo, de conhecimentos e de cultura.

Pensar nas tecnologias para a educação, supõe um exercício de reflexão de um coletivo, um coletivo que possa cooperativamente potencializar a tomada de decisões [...]. Criar iniciativas, traçar planos [...] definir pedagógicas, em síntese: na escola, reinventar a escola. (SCHOLZE; MORAES, 2002, p. 37).

A educação não pode mais agir sobre estruturas estáveis e que não possui o pretendido controle sobre o seu destino, precisa buscar novos espaços de legitimação através de possibilidades múltiplas. Na atual sociedade, denominada sociedade do conhecimento, não há lugar para uma instituição de ensino que unicamente reproduza saberes e forme homens passivos, é necessário formar homens que saibam pensar e agir com autonomia, usar a criatividade em um mundo cada vez mais exigente e competitivo. E, a familiaridade com o desenvolvimento da tecnologia vem a ser uma exigência de sobrevivência, pois já afeta todas as esferas sociais.

A utilização das tecnologias na educação pode ser uma resposta inovadora, como recurso educativo capaz de contribuir para a integração plena de alunos na atual sociedade. Pois, com a explosão das novas tecnologias no campo educacional surgem novas formas de ensino, e dentre estas o ensino a distância que é abordado a seguir.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

O significado maior de definir educação contemporânea está no uso de ferramentas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e na própria concepção de homem e de interesses, porque tudo o que é de interesse do homem faz com que ele sinta vontade de aprender e seja capaz de articular o que já sabe com o que lhe é novo. Afinal a aprendizagem se concretiza na história do sujeito, nas suas possibilidades sob o aspecto cognitivo, afetivo e social (SAVIANE, 2003). A educação à distância é marca da educação contemporânea.

Educação a distância pode ser definida como um sistema didático-tecnológico desenhado para promover e facilitar o processo ensino/aprendizagem a um grande número de alunos individuais e autônomos, separados e dispersos da presença física do professor; através de uma organização central e periférica, dotada de recursos docentes e administrativos e dos serviços necessários, que possibilitam a comunicação bidirecional entre professores e alunos, mediante a utilização de meios didáticos específicos e da utilização de novos recursos tecnológicos com apoio e assistência do Professor Tutor (ARREDONDO; CUNHA, 1999).

Para Mediano, 1985, p. 2),

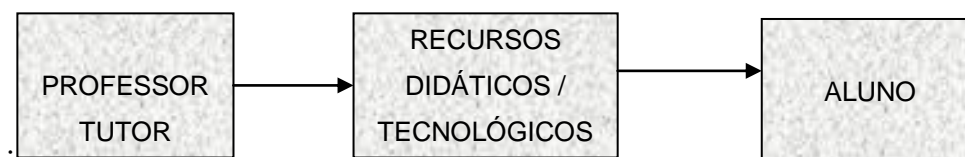
A educação a distância é uma estratégia para operacionalizar os princípios e fins da educação permanente e aberta, de tal modo que qualquer pessoa, independentemente de tempo e espaço, possa converter-se em sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçado com diferentes meios e formas de comunicação.

No Artigo 1º do Decreto 2494, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96, a educação a distância define-se como:

[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Importante lembrar que na modalidade de Educação a Distância três elementos são fundamentais e decisivos:

Figura 1 – Elementos da EAD



Fonte: Elaboração do autor (2007).

O ensino a distancia difere em aspectos do ensino tradicional presencial. Seus organizadores racionalizaram o ensino em grau de maior elevação do que era comum no ensino presencial. Para esta realização se utilizaram de máquinas para obter o maior número de alunos (como clientes pagadores).

Segundo Dalmau et al, (2002),

A Educação a Distância (EAD) apresenta características de flexibilidade de espaço e tempo que podem se adaptar às diversas demandas. É considerada uma metodologia voltada para atender adultos com compromissos familiares e profissionais, pois permite a continuação dos estudos sem o abandono de outras atividades.

Todas estas características especiais tornaram o ensino a distância um sistema fundamentalmente distinto de aprendizagem e ensino tradicional. Essas características justificam que o ensino a distancia seja visualizado por muitos como uma forma industrializada de aprendizagem e ensino.

No entanto o ensino a distância, que vem sendo desenvolvido nos últimos tempos, não nos permite visualiza-lo apenas como barganha comercial, mas sim uma atividade comercial que fez dos avanços tecnológicos da informática e da comunicação uma modalidade diferenciada de aprendizagem.

Para Moore (1999), o grande diferencial da EAD está em proporcionar ao aluno a opção de escolher o próprio local e horário de estudo. A possibilidade de estabelecer horários e locais ajustados às necessidades dos alunos geram ganhos em tempo e adequação no atendimento às demandas, que não estejam contempladas a contento com as estruturas educacionais tradicionais presenciais.

Assim, a educação à distância, pode ser considerado um instrumento valioso de democratização e de acesso ao conhecimento gerado pelo avanço da ciência, a cada dia vem conquistando mais espaço.

3. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O mundo atual não nos permite desvendá-lo de modo fragmentado, pois diante das diversas experiências que foram ocorrendo no campo da física quântica, do princípio da incerteza e da revolução da informática, entre outros,

passou a questionar a validade da lei única, a unilateralidade da visão, o determinismo e a separação entre sujeito e objeto.

Segundo Morin (2000), o universo não pode mais ser visto como um sistema fechado, linear, porque conforme a ciência foi avançando, passou-se a perceber que os fenômenos ocorrem num constante processo de desequilíbrio e desorganização.

O projeto moderno de educação é otimista sobre as possibilidades da natureza humana e também é do ponto de vista histórico, porque contribui para a libertação exterior do homem em relação aos poderes que os fazem menores de idade, situando o indivíduo na sociedade e no mundo, dependendo do que ele faz e constrói. A educação ligou-se estreitamente à esperança da libertação social daqueles que obtivessem frutos que a educação promete, configurando uma sociedade aberta e móvel, na qual a hierarquia estabelecida em relação ao binômio educação-profissão substitui as hierarquias devidas à origem social (IMBERNÓN, 2000).

No ensino a distancia, ao contrario do ensino tradicional presencial, o estudante, em geral uma clientela adulta, que não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem, geralmente são profissionais que desenvolvem atividades laborativas e que não dispõem de tempo hábil para frequentar o ensino tradicional.

Na EAD o processo de ensino aprendizagem funciona como um estímulo ao aluno, à sua aprendizagem e ao seu sucesso, pois favorece a autoconfiança, já que ele deve ser informado durante todo o tempo sobre o seu desempenho. Como bem afirma Demo (1993, p.60), “[...] a educação a distância será parte natural do futuro da universidade, sendo muito cogitado nos meios acadêmicos a inclusão do ensino misto ou semipresencial”.

A rede mundial de computadores, internet, é o instrumento essencial, a alma da Educação Superior a Distância mediada por computador. Ela permite a comunicação mundial de forma rápida e eficaz, exigindo como recursos um computador e um modem, embora infelizmente ainda não muito disseminados em nosso país devido a questões econômicas (TORNAGHI, 2005).

As atividades práticas desenvolvidas no ambiente de virtual têm demonstrado que além dos aspectos relacionados com o controle e automação de dispositivos

robóticos ele pode ser um meio de se estimular o desenvolvimento de outras competências valiosas na sociedade da informação como compreensão e negociação, definição de papéis, cooperação, dentre outras.

Assim, a correspondência eletrônica, ou e-mail, é uma das maiores facilitadores da EAD por sua agilidade. Como as mensagens de correio eletrônico chegam ao destinatário quase imediatamente, são preciosas para manter contato freqüente e ágil com os alunos. O estudante dessa modalidade é autônomo e trabalha de forma solitária, portanto, é imprescindível que o professor esteja atento às respostas, que devem acontecer prontamente. As demandas por correio eletrônico devem ser respondidas não só com agilidade como com atenção pessoal por ser uma forma de individualizar o aprendiz, tornando-o mais confiante e motivado. (TAROUCO et al, 2006).

Espera-se, do ponto de vista psico-pedagógico, que a utilização do ambiente online, venha permitir o desenvolvimento de projetos colaborativos, contribuindo para a realização de uma educação à distância do tipo construcionista e não instrucionista, na medida em que, a rede internet não estará servindo somente para transmissão, mas também para a participação.

Também, coerente com a filosofia de que o ensino a distância requer parcerias estratégicas, os cursos à distâncias estruturaram, nos últimos anos, parcerias com universidades, empresas de alta tecnologia, desenvolvedores de sistemas de comunicação apropriados.

Lembrando que estes cursos oferecidos à distância, têm como fator principal a interatividade. Com uma metodologia estruturada para suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos, apresentam vários recursos: tutorias pela web, kits didático (Livro e CD-Rom), e-mails multimidiáticos para respostas às dúvidas e área com materiais de apoio e reforço.

A partir da construção do conhecimento e da interação com o meio cria-se um vínculo entre a busca e a coerência e entre a teoria e a prática, que se alicerçam no “aprender fazendo”, a partir do trabalho realizado com as novas tecnologias que facilitam o processo ensino-aprendizagem. Importante assinalar que não é só de tecnologia e demanda se constrói um bom curso a distância. O professor-tutor merece destaque por ser este o elo de ligação entre a tecnologia e o educando.

Masseto *apud* (GASPARIN, 2005, p.113), afirma que o docente mediador pedagógico deve possuir determinadas características, que podem ser transpostas para a tutoria, como:

- a. Centralização de foco no aluno para o ensino aprendizagem.
- b. Desenvolvimento de atividades conjuntas com os alunos com intuito de aprendizagem.
- c. Revestimento de postura de co-responsabilidade e parceria com os alunos.
- d. Cuidados com a expressão e comunicação como instrumentos da aprendizagem.

Assentado num tripé pedagógico, constituído pelas três formações profissionais; educador-professor-tutor, a tutoria como foco principal veicula a educação numa atitude crítico-reflexiva perante a mediação de saberes para que, em parceria com os alunos nesse processo ensino-aprendizagem, possa construir uma concepção cognitiva.

Assim, para buscar respostas plausíveis aos desafios que essa nova educação impõe ao educador da educação à distância deve organizar-se buscando competências essenciais que, ao longo de toda a vida docente no cenário globalizado e tecnificado serão de algum modo sua bússola segura que contribuirá para um aprendizado completo.

Nos argumentos de Peleias (2006) O processo de ensino-aprendizagem decorre das ações estruturadas e coordenadas no ambiente educacional. É a orquestração dos esforços das instituições de ensino, das atividades desenvolvidas pelo corpo docente em consonância com o projeto pedagógico e, principalmente, da atuação do corpo discente no processo de geração do conhecimento. O Processo de ensino e aprendizagem é a educação em movimento.

Prado (1993, p.99) enfatiza que a aprendizagem perante um novo referencial educacional implica em transformações mentais, valores, concepções e idéias, deixando de ser um ato mecânico para se tornar um processo de reconstrução do aprendizado.

Todavia não é necessário abrir mão de valores, de iniciativas e métodos que funcionam dentro do ensino tradicional presencial, que possibilitem o crescimento pessoal e intelectual dos aprendizes, ao atuar com o ambiente de tecnologias que a

educação a distância alicerça-se. Mas sim, revê-los sob um novo olhar pedagógico, agregar valores, experimentar, sentir até onde o uso da tecnologia pode ajudar, acrescentar, melhorar a qualidade das relações professor aluno; ampliar a busca da informação, possibilitar a construção de um conhecimento multimensional, multicultural, e preparar alunos a serem pessoas e profissionais centrados, alinhados com as exigências sociais dos nossos dias.

Na EAD a prática docente pedagógica que flui entre a prática e a teoria confirma a autonomia discente ressaltando assim o trabalho do professor-tutor que nesse processo interdisciplinar de redimensionamento do saber, o ensino-aprendizagem com suas próprias dimensões, pressupõe nesse ato recíproco de interatividade entre professor-aluno, atender aos objetivos docente-discente envolvidos nesse sistema educacional, numa ação de ensinar contextualizada na relação interacional entre o sujeito e o meio físico social.

Sustenta-se que o novo papel do professor da educação a distância consiste em ser um facilitador, isto é, alguém que cria as condições e organiza os processos de aprendizagem, em suma as novas responsabilidades que caberão ao professores supõem um perfil quase que inteiramente novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pretendemos neste artigo foi ressaltar as características fundamentais do ensino a distância, enfatizando a necessidade da aplicação de metodologias compatíveis as novas tendências tecnológicas.

Entende-se que a revolução tecnológica das ultimas décadas modificou definitivamente as formas de comunicação entre as pessoas e promete deixar marcas profundas no mundo educacional. O uso das novas tecnologias na educação é um grande desafio, pela necessidade iminente, reflexo de uma sociedade informatizada e tecnologicamente evoluída. Outros desafios são os professores vencerem a atitude de resistência em relação às tecnologias e aceitarem seu uso regular no cotidiano da sala de aula e na vida acadêmica diária.

Hoje, as novas tecnologias estão presentes, de muitos modos na educação, em praticamente todos os países em que há um mínimo de recurso e de preocupação com ela. Estas poderão contribuir muito para a aprendizagem, por serem uma ferramenta

com a qual o aluno desenvolve algo de seu interesse, ocorrendo o aprendizado pelo fato de estar fazendo uma tarefa por intermédio do computador.

O conhecimento sobre as novas tecnologias da informação e comunicação – NTICs tornou-se escalada das exigências educacionais na sociedade do conhecimento, indispensável à formação profissional do professor.

A utilização das tecnologias na educação pode ser uma resposta inovadora, como recurso educativo capaz de contribuir para a integração plena de alunos na educação a distância na atual sociedade globalizada. Muito se tem discutido sobre a questão das inúmeras mudanças que as tecnologias vêm provocando em toda a sociedade. Em relação ao seu uso na educação, a tecnologia aplicada a EAD vem a ser uma condição para que a instituição de ensino cumpra o seu papel de socializadora dos bens acumulados culturalmente.

Não restam dúvidas que a educação a distância é uma ferramenta viável e funcional no ambiente globalizado. A crescente demanda por este tipo de serviço é um reflexo do mercado de trabalho cada vez mais competitivo em que está inserida a sociedade mundial face o contexto da globalização. Auxiliando neste crescimento, a tecnologia sustenta os sistemas desta modalidade de ensino de maneira rápida e eficaz.

ABSTRACT: In the current scenario, globalized and technified, increasingly different modalities of education are distributed in order to ensure the society access to new tools that the modern world has been providing its citizens. It is in this historical context that the distance education - EAD, increasingly is present in different parts of the world. EAD is a way of education which enables self-learning with the mediation of technological resources. Thus, the use of information and communication technologies - ICTs for distance education - EAD in addition to teaching and learning function is enabling students and teachers to have greater interactivity between them. Thus, this article aims to analyze the distance education as a modality of education that develops close relationship with the technological movement of globalised scenario. The study is strictly bibliographical, as they founded to available literature about this subject.

KEYWORDS: Distance Learning; Technological Resources; Teaching and Learning.

REFERÊNCIAS

- ARREDONDO, S.C.; CUNHA, J. C. **Planejamento e avaliação da aprendizagem em educação a distância**. Curitiba: NEAD/UFPR. 1999.
- ALMEIDA, F. J. **Educação e informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez, 2000.
- DALMAU M. B. L.; RODRIGUES, R.; VALENTE, A.; BARCIA, R. M. **A Educação Profissional, a EAD e as Universidades Corporativas**: um Mercado Emergente.

Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=196&sid=102&tp1=printerview2002>>. Acesso em: 30 mar. 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9 ed., Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Macraw Hill de Portugal, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KARAWAJCZUK, T. C; ESTIVALETE, V. F. B. **Professor Universitário: o Sentido do seu Trabalho e o desenvolvimento de Novas Competências em um Mundo em Transformação**; XXVII ENANPAD; 2003; XXVII; 27; 15; 1; XXVII Encontro Anual da ANPAD. Atibaia: BRASIL, Português, Meio digital.

MOORE, M.G. **“Institutional Restructuring: Is Distance Education Like Retailing?”** The American Journal of Distance Education 13(1): 1–5. 1999.

MORAES, A. E. **Educação pelo amor de Deus**. São Paulo: Gente, 2006.

MEDIANO, C M. **La práctica tutorial en la UNED**. Madrid: UNED, 1985.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação futura**. São Paulo: Cortez, 2000.

PELEIAS, I. R.; ROSELLA, M. H.; PETRUCCI, Valéria. B. C.; HOFER, E. O Ensino superior no Brasil e o ensino da Contabilidade. In: PELEIAS, I. R. **Didática do Ensino da Contabilidade**. São Paulo Saraiva. 2006.

SCHOLZE, L.; MORAES, S. C. (Org.). **Cadernos temáticos: multimeios e informática educativa**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2002.

SANCHO, J. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Artes Médicas, Porto Alegre 1998.

SAVIANE, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHAFF, A. **Sociedade informática**. São Paulo: UNESP e Brasiliense, 5. ed., 1993.

SOUSA, J. M.; FINO C. N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In: Actas do VI congresso galaico-português de psicopedagogia, I Vol. Braga: Universidade do Minho, 2001. Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira – Portugal.

TAROUCO, L. et. al. **Supporting group learning and assessment through Internet**.

Disponível em:

<<http://www.terena.nl/conferences/archive/tnc2000/proceedings/1B/1b2.html>> Acesso em: 12 dez. 2006.

TORNAGHI, A. **Computadores, internet e educação a distância**. Série Educação a Distância na Formação de Professores. TV Escola. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt3c.htm>> Acesso em: 07 dez. 2006.

MODALIDADES ORGANIZATIVAS DE PLANEJAMENTO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Jair Joaquim Pereira (FMP)

jair_jpereira@hotmail.com

Alexandra Filomena Espindola (UNISUL)

xandinha_77@hotmail.com

RESUMO: A organização do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é o tema principal deste artigo. Por meio de um estudo bibliográfico dos cadernos de formação, buscamos entender se as limitações apresentadas pelos professores da rede municipal de Palhoça, na realização das atividades de planejamento escolar inerentes ao PNAIC, têm origem nos cadernos que sustentam teórica e metodologicamente este programa de formação. Muitos professores, por exemplo, mesmo em formação no PNAIC, demonstraram dificuldades para diferenciar sequência didática de projeto didático. Após o estudo bibliográfico, podemos dizer que não encontramos nos cadernos de formação pesquisados quaisquer indícios que indiquem ausência de informação ou mesmo truncamento de ideias que impeçam o professor de entender as possibilidades de planejamento citadas pelo PNAIC. Pelo contrário, com uma linguagem simples e objetiva, os cadernos de formação do PNAIC sinalizam ao professor que, por meio de sequência didática e/ou projeto didático, pode-se organizar didática e pedagogicamente o trabalho a ser desenvolvido nas classes de alfabetização. Encontramos ainda nos cadernos pesquisados exemplos direcionados ao professor de sequência didática e de projeto didático.

PALAVRAS-CHAVE: PNAIC; Projeto didático; Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

Podemos dizer que este artigo origina-se a partir das dificuldades apresentadas pelos professores em formação no PNAIC para organizar a sua prática de ensino em turmas de alfabetização. São dificuldades que vão desde o planejamento, por meio de sequências didáticas e projetos didáticos, à organização de quadro de rotinas pedagógicas. Muitos professores, por exemplo, mesmo em formação no PNAIC, demonstraram dificuldades para diferenciar sequência didática de projeto didático em atividades solicitadas pelos orientadores de estudo. Diante desse cenário, por meio deste artigo, buscamos entender se essas limitações apresentadas pelos professores da rede municipal de Palhoça (SC), na realização das atividades de planejamento escolar

inerentes ao PNAIC, têm origem nos cadernos que sustentam teórica e metodologicamente este programa de formação.

Utilizamos os cadernos de formação do próprio PNAIC como principal amparo teórico a tal estudo. Desse modo, adotamos a concepção de planejamento que entende a delimitação do que precisa ser ensinado a cada ano do ciclo de alfabetização como um mecanismo necessário para a elaboração de projetos didáticos e sequências didáticas.

Como forma de organizar este artigo, de início, abordamos o planejamento da prática pedagógica em turmas de alfabetização. Na sequência, apresentamos estratégias de ensino em relação aos eixos: análise linguística, leitura, escrita e oralidade, que sistematizam os direitos de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Nesta passagem do texto, também apresentamos o quadro de rotina como um mecanismo de articulação entre os muitos direitos de aprendizagem inerentes ao ciclo de alfabetização. Adiante, abordamos os projetos didáticos e as sequências didáticas, conforme as definições e orientações do PNAIC. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1. O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

O PNAIC representa um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, são oferecidos aos professores alfabetizadores inscritos tanto material teórico como material pedagógico. Em 2013, o PNAIC abordou a língua portuguesa; no ano de 2014, a disciplina contemplada foi a matemática; já em 2015, a proposta é a interdisciplinaridade, por meio de uma proposta de integração das disciplinas que compõem o currículo do ciclo de alfabetização.

O material disponibilizado ao professor se distribui em oito cadernos de formação para cada ano do ciclo de alfabetização, contendo textos teóricos sobre os temas ligados à alfabetização. Além disso, esses cadernos trazem relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outras questões intrínsecas à prática alfabetizadora, como: currículo, avaliação e planejamento. Lembrando, ainda, que são oito cadernos para cada uma das três etapas de formação.

A partir dos cadernos de formação do PNAIC, o professor alfabetizador tem a possibilidade de refletir, por exemplo, sobre a importância do planejamento para a prática alfabetizadora e compreender que as modalidades organizativas de planejamento (sequência didática e projeto didático) são imprescindíveis à organização da prática pedagógica. Além disso, chama-se a atenção do professor para o fato de que a ausência do planejamento inviabiliza o trabalho em sala de aula, especialmente, nas classes de alfabetização, em que o tempo a ser destinado para cada atividade é decisivo para aprendizagem do aluno.

É por meio do planejamento que o professor pode organizar a sua rotina pedagógica, delimitar objetivos específicos ao processo de alfabetização e definir o que precisa, de fato, ensinar aos alunos. Inclusive, de acordo com os cadernos de formação do PNAIC, é possível relacionar o planejamento que as pessoas fazem para as suas vidas ao planejamento realizado pelo professor para a sua prática em sala de aula. Chamamos a atenção para o fato de que, na escola, a responsabilidade acerca do planejamento precisa e deve ser muito maior, pois diz respeito à vida de outras pessoas, neste caso, dos alunos que estão se alfabetizando.

Quanto ao planejamento de Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização, os cadernos de formação do PNAIC orientam que o professor precisa contemplar, na organização de suas aulas, quatro eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. São esses eixos que sistematizam os direitos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, estabelecem uma progressão no ensino e, por consequência, na aprendizagem. Em relação aos direitos de aprendizagem, podemos dizer que orientam toda a ação pedagógica ao definirem os direitos específicos de cada componente curricular.

Além do mais, essa sistematização dos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização, por meio de eixos, direciona o processo de alfabetização numa perspectiva do letramento. Por isso, o planejamento da prática alfabetizadora, de acordo com as orientações do PNAIC, deve contemplar atividades que levem em consideração tanto o domínio do sistema de escrita alfabética como os usos sociais da língua escrita nas variadas esferas sociais.

Em relação a esse aspecto, os livros didáticos de alfabetização, atualmente, sinalizam como podemos planejar os eixos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa, tanto pela diversidade de atividades que propõem, como por ser um material que tem passado por avaliações sistemáticas do MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde 1995. (BRASIL, 2012b, p. 8).

De acordo com os cadernos de formação do PNAIC, mesmo com o próprio livro didático já organizado conforme os direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização, o planejamento da prática pedagógica, contemplando os quatro eixos da língua portuguesa, configura-se em um imenso desafio para o professor que leciona em turmas de alfabetização. “[...] O planejamento também não pode ser substituído pela escolha de um método de ensino, por apostilas que estão na moda ou por um livro didático, por mais bem sucedidas que sejam as experiências dos professores com esses recursos [...]” (SILVA, 2008, p. 39). Numa tentativa de aprofundar as questões relativas ao planejamento no ciclo de alfabetização, o PNAIC apresenta alguns objetivos e estratégias que podem orientar o professor durante o planejamento de suas aulas nos eixos da análise linguística, leitura, escrita e oralidade.

2 PLANEJAMENTO PARA TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Tratando-se do eixo da análise linguística, o professor, no planejamento, deve considerar atividades direcionadas ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), levando em consideração quais direitos de aprendizagem já estão consolidados pelos alunos e quais ainda precisam de sistematização. Numa fase inicial, sugere-se que o trabalho em torno da análise linguística ocorra, prioritariamente, de forma lúdica, por meio de jogos e atividades envolvendo palavras que possibilitem a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita. “É importante pensar em atividades que envolvam ações de comparar, montar e desmontar palavras, para observar e discutir os princípios do Sistema de Escrita Alfabética, promovendo a apropriação e a consolidação da alfabetização.” (BRASIL, 2012b, p. 9). Em outras palavras, no eixo da análise linguística, o foco deve ser o domínio do sistema e o uso das palavras nos mais diversos textos orais e escritos. Já numa fase mais avançada na alfabetização, em que o aluno já compreende o funcionamento do sistema de escrita, outro aspecto passa a ser prioridade: a exploração da norma ortográfica, pois o domínio da escrita alfabética não possibilita o aluno a compreender todas as relações som-grafia. Assim, o professor deve planejar também atividades que levem o aluno a refletir sobre as convenções ortográficas. É preciso, inclusive, trabalhar a memorização das irregularidades que fogem à aplicação de uma determinada regra de ortografia. Já diante das regularidades

ortográficas, o objetivo das atividades planejadas não deve ser somente a memorização, mas a compreensão do aluno.

Quanto ao eixo da leitura, os cadernos de formação do PNAIC definem a leitura como “uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos.” (BRASIL, 2012b, p. 10). Em decorrência dessa definição, as atividades de leitura a serem planejadas pelo professor devem conduzir o aluno à autonomia na compreensão de textos. Para tanto, o PNAIC sugere ao professor inúmeras estratégias de leitura, como: “[...] perguntas antes (antecipar sentidos do texto), durante (localizar informações explícitas do texto) e depois da leitura do texto (emitir opinião sobre o texto).” (BRASIL, 2012b, p. 10). Cabe dizer que apenas a utilização isolada dessas estratégias é insuficiente diante da complexidade que envolve o ensino do eixo da leitura, por isso, é fundamental, em sala de aula, especialmente em classes de alfabetização, a participação do professor como um modelo de leitor mais experiente. Além desse comportamento de leitor, é imprescindível que o professor considere em seu planejamento as seguintes questões relativas ao ensino da leitura:

Qual é meu objetivo ao escolher este texto para esta turma? O que espero de meus alunos com a leitura deste texto? Qual seria um bom texto para desenvolver determinada habilidade de leitura que meus alunos ainda não dominam bem? Qual é o lugar deste texto no conjunto dos textos a serem lidos ao longo do bimestre, do semestre ou do ano? Qual a relação deste texto com o projeto pedagógico da escola, ou com meu próprio projeto para esta turma? Minhas escolhas levam em consideração os interesses de meus alunos? Quais foram as dificuldades encontradas por meus alunos para a compreensão do texto lido? Se eu planejei alguma atividade para desenvolver a partir do texto lido, essa atividade contribuiu para a melhor compreensão do texto. (BRASIL, 2012b, p. 11).

Em relação ao planejamento das atividades voltadas para o eixo da escrita, os cadernos de formação do PNAIC admitem que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética é determinante para que o aluno adquira maior autonomia diante da tarefa de produzir textos escritos na alfabetização. Além do conhecimento sobre o sistema, faz-se necessário contemplar, no planejamento de atividades de escrita, o contexto de produção, considerando alguns aspectos: o lugar da produção, o tempo desta atividade, características de nossos interlocutores, a posição social do produtor do texto e do

interlocutor, objetivo da interação, entre outros. Pensando mais diretamente a prática de ensino da escrita em sala de aula, antes de elaborar as atividades, o professor precisa definir: o gênero textual; a finalidade; o interlocutor e as condições de produção. Ainda, para os cadernos de formação do PNAIC, o ensino da escrita requer estratégias de planejamento que precisam dar conta também de questões relacionadas ao processo de produção de textos escritos; para isso, sugerem ao professor que estimule o aluno, entre outras coisas, à consulta a materiais, à produção de um esboço para uma versão preliminar, à revisão e à edição final.

A oralidade é mais um eixo de ensino da língua portuguesa, por isso, o PNAIC sinaliza na direção de que é preciso que sejam planejadas atividades voltadas à aprendizagem de competências relativas a esse eixo. Contudo, ainda se observa que o trabalho mais sistemático em relação à oralidade tem pouco espaço em sala de aula, geralmente, resume-se à interpretação oral de textos prescrita nos livros didáticos. Poucas situações são planejadas com o objetivo de ensino da oralidade. Mesmo em turmas de alfabetização, em que o planejamento do professor deve estar atrelado aos direitos de aprendizagem de cada eixo, é visível a ausência de atividades visando ao desenvolvimento oral do aluno. Na verdade, ainda, de forma equivocada, ocorre uma supremacia das atividades de ensino ligadas à escrita e à análise linguística no planejamento do professor que alfabetiza. Diante desse cenário de desequilíbrio que interfere no processo de ensino e aprendizagem, o PNAIC sugere ao professor que adote quadros de rotinas, considerando os objetivos didáticos, os diversos tipos de organização do trabalho, as características do grupo e as formas de interação.

Ainda de acordo com os cadernos de formação do PNAIC:

[...] Por meio do planejamento, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades, possibilidades e conhecimentos prévios dos alunos. Organizando as rotinas podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos. O estabelecimento de rotinas na alfabetização contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem da criança [...]. (BRASIL, 2012b, p. 17).

As modalidades da prática pedagógica que devem compor o quadro de rotinas para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental são: atividades permanentes, jogos de alfabetização, sequências didáticas, projetos didáticos. O quadro de rotina adiante é

um exemplo de como o professor, em turmas de alfabetização, pode articular as diferentes modalidades da prática pedagógica.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina	Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da Rotina.
Roda de conversa - conversa sobre o final de semana	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de Informática: Jogos didáticos.
Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção de animais	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais;	Roda de leitura: Texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	Jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo.
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);
Roda de leitura: Texto Jacaré (João Paulo Paes), interpretação textual, destacando a problemática de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-cantiga de roda: ciranda, cirandinha, identificação do nome dos colegas;	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando características dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata)	LD Matemática: Brincadeira das cadeiras, identificando sucessor e antecessor dos numerais, contagem e leitura de imagens;	Produção textual coletiva com registro em ficha;
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando	Jogo didático: Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos,	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, uti-	Jogo didático: Caça-rimas (apresentação dos jogos, explicitando as	Hora do brinquedo (carrinhos, bonecos, bonecas,

alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	explicitando as regras).	lizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	regras).	joguinhos).
---	--------------------------	---	----------	-------------

Observamos, no quadro de rotina semanal acima, que as atividades permanentes como a leitura deleite, por exemplo, se repetem diariamente.

Atividades permanentes são aquelas que se repetem por um período de tempo (semana, mês, bimestre) e se destinam a todas as crianças da turma. Podemos citar como exemplos: músicas; roda de conversas; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos; trabalho com os nomes próprios na chamada, escolha do ajudante do dia, entre outras atividades. (BRASIL, 2012b, p. 25).

Também chama a atenção o espaço na rotina destinado aos jogos de alfabetização. Esses jogos não aparecem soltos, mas relacionados à apropriação do SEA e da ortografia. Outro elemento que merece destaque, na rotina, é o uso recorrente do livro didático. Pela organização da rotina, o professor tem a possibilidade de oferecer ao aluno diferentes atividades sem, no entanto, negligenciar nenhum saber relativo aos diferentes componentes curriculares do ciclo de alfabetização. Em uma rotina como essa, os temas e conteúdos das sequências didáticas e projetos didáticos são definidos em função dos direitos de aprendizagem.

3. PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A organização da prática de ensino, mesmo em turmas de alfabetização, por meio de projetos didáticos, demanda ao professor sensibilidade, sobretudo, às peculiaridades das realidades intrínsecas ao espaço escolar, uma vez que, em sua essência, os projetos têm os propósitos de responder fragilidades e atender demandas locais, sempre de acordo com os interesses dos alunos. Dessa forma, quando recorrer à metodologia dos projetos para organizar as suas aulas, o professor não pode perder de vista se, de fato, esses projetos denotam significados ao espaço escolar onde serão desenvolvidos, por isso, deve-se evitar que tais projetos não se estendam a realidades muito extensas, a fim de conservar o vínculo que devem manter com as realidades locais. Ainda, acerca da organização dos projetos didáticos, o professor precisa estabelecer critérios de análise, a fim de verificar se:

A temática é pertinente à turma? O projeto apresenta um problema? A apresentação contempla as ideias gerais do projeto? Os argumentos que justificam a realização do projeto estão claros e articulados com a temática proposta? Os objetivos gerais e específicos são apresentados com clareza? Os objetivos gerais e específicos são coerentes com a temática abordada? A articulação entre os objetivos específicos permite que o objetivo geral seja alcançado? A fundamentação teórica é pertinente à temática? Os conteúdos a serem trabalhados estão expressos e estão articulados com a temática? As etapas previstas no projeto contemplam os objetivos almejados? O tempo de duração é apropriado ao desenvolvimento das atividades? A forma de avaliação definida é coerente com a temática, com os objetivos estabelecidos, com as atividades propostas, com o tempo disponível e os sujeitos envolvidos? O projeto é viável? (BRASIL, 2012b, p. 21).

Os cadernos de formação do PNAIC apontam para os projetos didáticos como possibilidade de organização da prática pedagógica. Por sua origem no diálogo entre professor e aluno, o projeto didático rompe duas estruturas presentes nos demais modelos de planejamento: a ordem rigorosa das atividades e os limites entre as disciplinas curriculares, indicando ao professor uma prática interdisciplinar de ensino. Em seus cadernos, o PNAIC também apresenta, de modo objetivo, quais os elementos que poderão conter um projeto didático: título do projeto; área do conhecimento; trabalho interdisciplinar; temas transversais; temas; tempo estimado; produto final; conhecimentos/habilidades; etapas; materiais necessários; avaliação.

Como forma de subsidiar o professor na tarefa de planejar e de organizar a sua prática em sala de aula, um dos cadernos de formação do PNAIC traz um exemplo de projeto desenvolvido em uma turma de 3º ano do ensino fundamental da Escola José Jorge de Farias Sales- Igarassu/Pernambuco - Ano 2012. Vejamos, a seguir, esse exemplo:

Área do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias.
Trabalho interdisciplinar: história, geografia e artes. **Tema:** Luís Gonzaga; sertão nordestino. **Temas transversais:** pluralidade cultural, cidadania. **Tempo estimado:** um mês (quarenta horas-aula, divididas em 5 horas-aula/dia, totalizando 8 dias letivos alternados). **Objetivo geral:** reconhecer a importância de Luiz Gonzaga e sua obra para o enriquecimento cultural da região Nordeste, suas características sócio-dialetais, e o perfil histórico-geográfico da região. **Conhecimentos/habilidades:** perceber características socioculturais e geográficas do Nordeste nas músicas de Luiz Gonzaga, comparando com outras regiões brasileiras; ampliar o vocabulário, reconhecendo as variações sócio-dialetais nas músicas do cantor; produzir textos de

gêneros textuais com sequências tipológicas da ordem do narrar e descrever e da ordem do argumentar e expor (dissertativos) sobre os temas tratados nas músicas, como contos infantis, contos de aventura, crônicas de viagens, biografias e histórias em quadrinhos (HQ). **Atividades a ser desenvolvidas:** leitura e audição de músicas de Luiz Gonzaga, que remetam ao cenário nordestino, à sua linguagem cotidiana e às dificuldades causadas pela peculiaridade climática; interpretação oral e escrita das músicas ouvidas e discutidas com apoio de outros textos (verbais e não-verbais a serem escolhidos pelo/a professor/a), que abordem de temáticas referentes a que a música escolhida trata; estudo do gênero textual letra de canção (música) e suas características, relacionando com o gênero poema, com base em livros que também poderão ser escolhidos pelo professor nos acervos complementares do MEC, permitindo às crianças perceber semelhanças entre os mesmos (poderão ser as obras ‘Assim assado’, ‘Música’, ‘Berimbau’ dentre outras); análise fonológica de palavras retiradas das músicas, percebendo a correção ortográfica em algumas palavras; ditado de palavras que remetam ao texto das músicas ou estejam nas mesmas; caracterização do enredo com atividades de recorte, colagem e desenho [...]. (BRASIL, 2012c, p. 29).

Como é possível observar, o projeto descrito acima possibilita uma prática de alfabetização interdisciplinar quando trata de conhecimentos específicos de diferentes componentes curriculares, entre eles: Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Artes, por meio de um trabalho diversificado com diferentes linguagens. Outra observação, ao mesmo projeto, que se faz pertinente diz respeito à variedade de atividades que é necessária a fim de garantir a participação efetiva de todos os alunos. Entretanto, como se trata de uma turma de alfabetização, não se poder perder de vista a necessidade de um trabalho mais consistente direcionado aos direitos de aprendizagem que orientam a prática de ensino do sistema de escrita.

Outra modalidade organizativa para a prática pedagógica apontada pelos cadernos de formação do PNAIC são as sequências didáticas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem as sequências didáticas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, as sequências têm por finalidade o aprimoramento das práticas escolares de escrita e de produção oral, por meio da aquisição de procedimentos e práticas específicos. Zabala (1998, p.18) parece seguir a mesma direção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao definir que as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais [...]”.

Por um viés semelhante, os cadernos de formação do PNAIC definem as sequências como um conjunto de atividades interligadas que se organizam de acordo com os objetivos traçados pelo professor para a aprendizagem de seus alunos. Como em uma sequência didática, doravante SD, as atividades são interdependentes, a ordem dessas atividades obedece a um critério gradual, ou seja, em turmas de alfabetização, partem de direitos de aprendizagem já consolidados pelos alunos para chegar àqueles ainda em processo de consolidação. Desse modo, os alunos sentem-se motivados a participarem das aulas, pois são envolvidos por inúmeras situações de aprendizagem em que são desafiados.

Vale ressaltar que, além de possibilitar um trabalho pedagógico mais consistente em relação ao gênero textual, a utilização da SD também pode contribuir para que os direitos de aprendizagem dos quatro de ensino da língua escrita sejam abordados em forma conjunta, o que faz mais sentido para o aluno que está aprendendo sobre as diversas relações do sistema de escrita.

A seguir, a título de exemplo, apresentamos uma SD aplicada em uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental, cujo perfil geral era de pouco domínio do SEA e baixo nível de leitura e escrita, em uma escola na periferia do estado do Amapá. Informamos que, para compor este artigo, foram feitas adaptações.

Módulo 0: apresentação da situação; objetivos: este módulo intenta-se favorecer ao aluno a compreensão sobre o projeto de escrever o gênero textual História em quadrinhos (HQ); atividade: apresentação do projeto da produção e de todas as suas etapas, destacando-se os módulos que o compõem; áreas de conhecimentos imbricadas: língua materna; arte; matemática; ética e cidadania. **Módulo 1:** preparação da produção inicial; objetivos: familiarização do gênero HQ, em estudo, pelos alunos; atividades: apresentação, leitura e compreensão do gênero HQ. **Módulo 2:** produção inicial. **Módulo 3:** continuando com o conhecimento do gênero HQ; objetivo: descobrir diferentes parâmetros de contextos de produção do gênero textual proposto; atividades: identificação dos contextos de produção; identificação das características do gênero. **Módulo 4:** adquirir conhecimento a respeito da linguagem tratada no gênero HQ; objetivos: tratar da análise linguística: apropriação do SEA e outros conhecimentos; atividades: reconhecer o gênero textual (finalidades, esfera de circulação, suporte, contexto de produção, forma de composição, estilo, etc.); julgar a adequação da linguagem de um texto aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina; adquirir vocabulário próprio do gênero estudado. **Módulo 5:** organização do gênero estudado; objetivos: Compreender de modo efetivo a organização do gênero estudado; atividades: estudo do título e subtítulo; análise das partes do texto; análises das etapas de ordenação do gênero

(sequências tipológicas textuais). **Módulo 6:** produção de uma HQ; objetivos: produzir a versão um do texto; aprender a criar um título que sintetize o conteúdo abordado; organizar as informações: “o que?”, “onde?”, “quando?”, “com quem?” adequados ao texto; designar as pessoas envolvidas; utilizar-se da voz/fala dos envolvidos; adequá-la a balões conforme a mensagem; utilizar-se dos elementos de coerência e coesão da narrativa; atividades: utilizar os elementos adequados ao gênero HQ: desenhos, título, balões, etc. (BRASIL, 2012c).

Ainda em relação à SD, os cadernos de formação do PNAIC também indicam que a sua utilização não deve ser restrita ao ensino dos conteúdos intrínsecos ao ensino de Língua Portuguesa, pelo contrário, deve ser utilizada em todos os componentes curriculares, uma vez que auxiliam o professor na organização do trabalho pedagógico de forma articulada, ordenada e contextualizada com vistas ao desenvolvimento das capacidades descritas nos direitos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cadernos de formação do PNAIC, que tratam das questões de planejamento do ensino, partem do pressuposto de que, para planejar as situações didáticas, o professor precisa ter clareza sobre o que ensinar e o que os alunos pensam sobre o que se pretende ensinar. Assim, para planejar as aulas em turmas do ciclo de alfabetização, o professor não pode ignorar os direitos de aprendizagem, com vistas a fomentar a ampliação contínua do conhecimento de modo sistemático e organizado. Além do mais, a sistematização dos direitos de aprendizagem em turmas alfabetização, por meio de eixos, encaminha o processo de alfabetização numa perspectiva do letramento. Acerca do planejamento, de acordo com os cadernos de formação do PNAIC, o professor deve ter sempre em mente três situações fundamentais: o direito à aprendizagem dos alunos é um dos princípios norteadores da prática de ensino; o planejamento do ensino é uma maneira de garantir a sua autonomia como profissional; e a ausência de um planejamento gera práticas de ensino padronizadas que desconsideram os conhecimentos já consolidados pelos alunos.

Mediante a leitura dos cadernos de formação do PNAIC, é possível perceber também de forma muito clara que, por meio do quadro de rotinas, o professor tem a possibilidade de conduzir melhor a aula, uma vez que poderá, entre outras coisas: prever

possíveis dificuldades dos alunos; organizar o tempo de forma mais sistemática; alternar as estratégias de ensino; e, ainda, avaliar os resultados obtidos. Tratando-se de turmas de alfabetização, o PNAIC ressalta que o quadro de rotinas favorece tanto a prática de ensino como o processo de aprendizagem da criança. Além disso, por meio das rotinas pedagógicas, podem-se criar situações variadas que contemplem os quatro eixos do ensino da língua escrita: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística, de modo integrado aos diferentes componentes curriculares.

O PNAIC registra de forma muito coerente que tanto os projetos didáticos como as sequências didáticas tornam o processo de alfabetização mais dinâmico e menos burocrático. Por meio dos projetos didáticos, abrem-se possibilidades reais para o professor atuar de modo interdisciplinar, superando as metodologias clássicas sempre baseadas na fragmentação das atividades de ensino em sala de aula. Já por meio das sequências didáticas, conforme os cadernos do PNAIC, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes momentos, de modo articulado e integrado.

Quanto ao questionamento inicial, em relação às dificuldades apresentadas pelos professores da rede municipal de Palhoça (SC), no PNAIC, para organizar a sua prática de ensino em turmas de alfabetização, estamos convictos, após o estudo bibliográfico, de que essas limitações referentes ao planejamento e à organização da prática pedagógica não têm origem nos cadernos de formação distribuídos aos professores que participam do PNAIC, uma vez que os cadernos sobre o planejamento de ensino estão organizados com orientações e sugestões ao professor. Inclusive os projetos didáticos e as sequências didáticas são descritas minuciosamente, com inúmeras explicações e exemplos, voltados para o professor que alfabetiza. Assim, não encontramos nos cadernos de formação pesquisados quaisquer indícios que indiquem ausência de informação ou mesmo truncamento de ideias que impeçam o professor da rede municipal de Palhoça (SC) de entender as possibilidades de planejamento abordadas pelo PNAIC.

PLANNING ORGANIZATIONAL ARRANGEMENTS IN PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): DIDACTIC PROJECT AND DIDACTIC SEQUENCES

ABSTRACT: The organization of the teaching / learning process in literacy cycle from *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) is the main subject of this article. Through a bibliographic study of the formation of notebooks (PNAIC) we seek to understand if the limitations revealed by teachers municipal schools in conduct of

school planning activities of PNAIC they come from the notebooks that support theoretically and methodologically this training program. Many teachers, for example, even in formation in PNAIC demonstrated difficulties to differentiate didactic project of didactic sequences. After the bibliographical study we can say that we are not in training books researched any evidence indicating lack of information or even truncation ideas to prevent the teacher to understand the planning possibilities cited by PNAIC. On the contrary with a simple and objective language the training notebooks of PNAIC they signal the teacher that through didactic project and didactic sequences can be organized didactic and pedagogical work being developed in literacy classes. We also found in notebooks researched examples directed to the teacher of didactic project of didactic sequences.

KEYWORDS: PNAIC; didactic project; didactic sequences.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 40 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2 : unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012b. 48 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela. (Org.) **Os significados do letramento.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.

SILVA, Ceris S. Ribas. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (Orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.