

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

olhares contemporâneos

VOL: 01

Gabriella Eldereti Machado
[Organizadora]



TERRIED



PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

olhares contemporâneos

VOL: 01

Gabriella Eldereti Machado
[Organizadora]

TERRIED

*1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras
Direitos de Edição Reservados à Editora Terried*

O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora. Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski

Anísio Batista Pereira

Adilson Tadeu Basquerote Silva

Alexandre Carvalho de Andrade

Cristiano Cunha Costa

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

Fredi dos Santos Bento

Fabiano Custódio de Oliveira

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Leandro Antônio dos Santos

Lourenço Resende da Costa

Diagramação:

Gabriel Eldereti Machado

Revisão:

dos/as autores/as.

Capa:

Gabriel Eldereti Machado

imagem capa:

www.pixabay.com

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Pesquisas em Educação: Olhares contemporâneos
[livro eletrônico] / organização Gabriella
Eldereti Machado. -- Alegrete, RS : TerriED
Editora, 2021.

PDF

ISBN 978-65-995948-1-6

1. Educação. 2. Ensino.


I. MACHADO, Gabriella Eldereti.

CDD-370

CDU-21-37


Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370. 2. Ensino 37

 **doi**[®] 10.48209/978-65-995948-1-6



 www.terried.com

 contato@terried.com

 [/editora_terried/](https://www.instagram.com/editora_terried/)

 [/editoraterried](https://www.facebook.com/editoraterried)

EPÍGRAFE

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre.

Paulo Freire

PREFÁCIO

Organizar uma obra com o tema Educação, faz-me lembrar das palavras de Rubem Alves: “Ensinar é um exercício de imortalidade.”, antes do ensinar, ou ensinando, aprendemos. Aprendemos em sociedade, nos mais diferentes tempos-espacos, nas escolas, nas universidades, ou seja, onde quer que estejamos estamos dialogando, aprendendo, e ensinando.

O grande objetivo desta obra é difundir e ampliar o debate das pesquisas teóricase empíricas sobre educação, políticas, tecnologias, metodologias, ensino aprendizagem, formação de professores, educação básica, BNCC, dentre outros temas envolvendo **Educação**.

Por assim refletir, a obra *Pesquisas em Educação: Olhares contemporâneos*, reunirá ao longo de suas páginas contribuições de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros que tem se dedicado e debruçado em torno de profundas reflexões e críticas acerca do tema central desta obra. Não obstante, além de pesquisas teóricas a obra estará recheada de relatos de experiências e estudos de casos, enriquecendo ainda mais esse produto que já se torna referência sobre esse tema em cenário Nacional.

Nesta obra, os(as) leitores(as) poderão compreender como estão estruturadas as políticas públicas no que tange a Educação no Brasil, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, compreender a participação das tecnologias como ferramentas necessárias à educação, especialmente neste momento de grande crise que a Educação vem enfrentando, perceber as mais diferentes metodologias vigentes em sala de aula, e fora da mesma, e práticas envolvendo o Ensino aprendizagem dos educandos. Este livro poderá ser um material de grande valia aos/as pesquisares/as interessados/as no tema.

Gabriella Eldereti Machado

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

DO SÓ AO NÓS: A EXPERIÊNCIA NO GEPEIS E A SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....9

Gabriella Eldereti Machado

doi: 10.48209/978-65-995948-1-1

CAPÍTULO 2

ENEM 2019: ARGUMENTAÇÃO NA REDAÇÃO NOTA MIL DO ESTADO DE PERNAMBUCO.....19

Fabricia Aline Coelho Silva

Maria do Socorro Cordeiro de Sousa

Marilia Cavalcante de Freitas Moreira

doi: 10.48209/978-65-995948-1-2

CAPÍTULO 3

CARTAS, AUTOBIOGRAFIAS E CONCEPÇÕES DE FUTUROS MESTRES.....34

Priscilla Basmage Lemos Drulis

doi: 10.48209/978-65-995948-1-3

CAPÍTULO 4

ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....48

Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares

doi: 10.48209/978-65-995948-1-4

CAPÍTULO 5

ABORDAGEM DA PROPRIEDADE DO GRAU DOS NOMES EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE FLEXÃO OU DERIVAÇÃO?.....62

Adriano Menino de Macêdo Júnior

Andreza Mirella Enéas de Medeiros

Clécio Danilo Dias-da-Silva

doi: 10.48209/978-65-995948-1-5

SOBRE A ORGANIZADORA.....74

CAPÍTULO 1

DO SÓ AO NÓS: A EXPERIÊNCIA NO GEPEIS E A SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Gabriella Eldereti Machado¹

¹ É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

Não chegamos aqui do nada, nem inventamos a roda, ressalto algo que habitou a disciplina de Pesquisa em Educação desde a primeira aula, o sentido do coletivo, do grupo, do olhar e reconhecimento do que já foi pesquisado e produzido sobre educação, e das possibilidades teóricas, metodológicas, que transitam e compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Certamente com essa oportunidade de conhecer diversas visões sobre a pesquisa em educação, fortaleceu e modificou o olhar que cada um possui sobre o espaço acadêmico no qual faz parte, no caso os grupos de pesquisa.

Nesse sentido, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) torna-se “conhecível” durante a minha formação inicial, de Licenciatura em Química, onde fui convidada por uma professora da graduação e integrante do grupo a participar do “tal” evento chamado Encontro Ouvindo Coisas. E esse encontro foi algo inexplicável, sem clichê nenhum, ao participar do Ouvindo e posteriormente iniciar como integrante do GEPEIS determinou várias coisas na minha formação, principalmente qual o sentido que essa formação iria tomar. Conhecendo melhor o grupo, Castoriadis e o Imaginário Social, percebi que seria este o caminho, é aqui, estudando e pesquisando sobre/na educação.

Sem dúvida quem conhece pela primeira vez o GEPEIS, indaga-se e nos questiona sobre: “o que é Imaginário Social?”. Adotamos no grupo o conceito de Imaginário com base nos estudos de Cornelius Castoriadis (1982, p. 13), definido da seguinte forma:

O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos.

E é nesse sentido que os estudos e pesquisas do grupo se direcionam, pensando na discussão e proposta de novos caminhos de formação docente, compreendendo a necessidade na pesquisa em educação do olhar para as *significações*, sejam elas correspondentes ao *percebido*, o *racional* ou o *imaginário* (CASTORIADIS, 1982). O GEPEIS já possui mais de vinte anos de bagagem teórica e prática na pesquisa em educação, e nos últimos anos começa a navegar nas telas e possibilidades do cinema, lembrando o que Marques

(2006) nos aconselha sobre navegar, seja na folha branca ou na tela do computador, na terra ou no ar, *navegar é preciso*. Dessa forma, “navego” a seguir pelos caminhos trilhados pelo GEPEIS com o cinema.

O GEPEIS utiliza no campo metodológico alguns autores, que destaco a seguir: Josso (2002), Nóvoa (1995), Delory-Momberger (2008), Souto (2007). Nesse sentido, o trabalho com as narrativas das histórias de vida no contexto da formação de professores possui um sentido de transformação de si, pois são constituídas ao longo da vida de cada um (JOSSO, 2007), e a formação é entendida como um projeto, onde o conhecimento de si é parte importante na formação, pois os acontecimentos da vida tornam-se algo formador, sendo importante destacar como menciona Josso (2007, p.414) sobre essas questões:

Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida.

Pensando assim, as histórias de vida tornam-se um projeto metodológico, no qual o sentido individual é concretizado no coletivo. E a construção do saber ocorre por meio da subjetividade que permeia, o pesquisador nesse contexto se vê implicado numa sistematização e contextualização que abrange os sentidos dos relatos (JOSSO, 1999). Essas experiências na pesquisa em educação só se concretizam num ambiente coletivo, de grupo, através desta demanda alguns estudos como a questão do dispositivo de formação (SOUTO, 2007), e a formação em/no trabalho, no ambiente da escola (NÓVOA, 1995), ajudam a pensar e realizar a proposta.

O conceito de Souto (2007) sobre dispositivo de formação pode ser entendido como um instrumento que é resultado da necessidade dos indivíduos, fundamentado pelas significações, ou seja, é um espaço estratégico na formação que revela os significados, analisa as situações e provoca aprendizagens (SOUTO, 2007). Assim, o espaço formati-

vo do grupo configura esse momento de socialização e transformação pessoal e docente, ocorrendo na escola, em conjunto com os professores e no cotidiano da mesma, com base nas ideias que Nóvoa (1995, p.26) trás permitindo “compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico”.

A trajetória do GEPEIS nos estudos e pesquisas com e sobre o cinema antecede a aprovação da Lei 13.006/2014, que insere o cinema como componente curricular nas escolas. O grupo inicia no ano de 2012 com projetos de extensão e pesquisas tendo o cinema como dispositivo de formação de professores, no sentido de ser um espaço provocador de aprendizagens, revelando outros significados e formas de relações na formação, tendo como base em relação à questão do dispositivo os estudos de Souto (2007).

Destaco alguns projetos de extensão e pesquisa realizados pelo grupo com o cinema na formação de professores:

Quadro 1 – Projetos de extensão

Nome dos projetos	Sobre o(s) projeto(s)
<p>Em tempos de formação – o cinema, a vida e o cuidado de si: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente (2012 – 2013).</p>	<p>Os projetos tiveram como objetivo identificar, caracterizar e analisar as relações e vivências de professores com o cinema.</p> <p>Levando em conta as histórias pessoais e profissionais de cada um, e de que/quais formas o cinema estava presente nelas, compreendendo as concepções, saberes e fazeres docentes sobre o cinema.</p> <p>Investigando para além das razões nas quais o cinema estava presente ou ausente na visão dos docentes, mas buscando conhecer os significados e sentimentos dos docentes e de suas práticas com o cinema dentro e fora da escola.</p>

<p>Cinegrafando a educação-experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar? (2014 – atualmente)</p>	<p>Pretende construir relações e vivências de docentes com o cinema. Considerando às suas histórias pessoais e profissionais e como o cinema se insere e esta presente nelas.</p> <p>Este projeto tem como intuito consolidar, por meio do cinema como dispositivo de formação, parcerias feitas pelo grupo com Universidades Federais, Estaduais e Privadas, Institutos Federais de Educação, ONGs e escolas das Redes Municipal e Estadual de Ensino.</p>
---	---

Fonte: *home page* www.ufsm.br/gepeis.

Quadro 2 – Projetos de pesquisa

Nomes dos projetos	Sobre os projetos
<p>Cartografando experiências formativas com cinema: até onde a sétima arte pode chegar? (2014 – atualmente)</p>	<p>Este é um projeto que busca compreender as visões, saberes e fazeres dos docentes por intermédio do cinema.</p> <p>Pesquisando através do método cartográfico, as potencialidades da relação entre cinema e educação, pensando a sétima arte como dispositivo de formação.</p> <p>Além de identificar e analisar as tensões implicadas no exercício da docência nos dias atuais, verificando como o trabalho com o cinema se insere ou se localiza neste contexto. Além de mapear pesquisas nacionais e internacionais sobre a relação do cinema e a educação, construindo um estado da arte/conhecimento.</p>

<p>Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema (2012 – 2013).</p>	<p>Este projeto foi realizado pelo GEPEIS em parceria com a Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (UFMG), Universidade Federal de São João del Rey, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Católica de Salvador e o Grupo Janela Indiscreta (Bahia) com a consultoria da profa. Dra. Rosália Duarte da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Teve o propósito de investigar e compreender os encontros e desencontros com o cinema, e os problemas da docência e da educação como um todo.</p>
---	---

Fonte: *home page* www.ufsm.br/gepeis.

A cartografia que é o método utilizado nos trabalhos com o cinema e na pesquisa com o mesmo, tem como fundamento teórico a ideia de conexão de redes ou rizomas discutida por Gilles Deleuze e Félix Guatarri. Neste conceito a pesquisa se configura como uma pesquisa-intervenção, pois o pesquisador interfere através de sua experiência e processos, no qual não se tem distinção entre o sujeito e o objeto, e a cartografia é o modo de funcionamento deste caminho investigativo (SILVA et. al., 2014). Dessa forma dos projetos com o cinema realizados pelo GEPEIS originou-se uma construção bibliográfica sobre o cinema e educação em um Estado da Arte, artigos e outros materiais que são referência e base para novos estudos, incluo a minha proposta de pesquisa neste contexto.

Sobre a Lei nº 13.006 de junho de 2014, que determina a exibição de filmes e documentários nacionais nas escolas. Esta Lei possui uma longa caminhada até sua tramitação, sendo disposta no cenário nacional por meio de um Projeto de Lei (PL 185/08), onde proponha acrescentá-la ao Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015). A exibição de filmes e outras produções nacionais integram-se na proposta pedagógica de cada escola, com exibição obrigatória de no mínimo duas horas mensais (FRESQUET, 2015).

Mesmo previsto em Lei, o cinema ainda não é parte integrante do cotidiano da escola, este contexto é evidenciado nos resultados das pesquisas realizadas pelo GEPEIS. Coloca-se em evidência como um provável motivo disto ocorrer, devido à formação dos professores (inicial e continuada) não inserir o cinema como parte formativa, outro fator observado, é em relação à resistência e a dificuldade de acesso, ou o desconhecimento sobre a produção nacional. Levantando-se dados significativos que podem mostrar as coisas que devem ser modificadas para que a Lei do cinema seja realmente aplicada e incorporada nas escolas. Ressaltando as considerações que surgem nesta pesquisa, como menciona Canton et. al. (2015, p.115):

Acredita-se que essa obrigatoriedade tornará possível conversar sobre cinema nas escolas, pois ainda que seja a partir de uma Lei, a escola terá que se adaptar à obrigatoriedade, ampliando seu olhar para o cinema nacional. Isso é relatado nas respostas dos, quando indagados sobre o seu conhecimento sobre a Lei. Dos dezenove entrevistados, nove relataram não conhecer a Lei, nem sequer ter conhecimento de relatos sobre ela. Os outros dez comentaram que já haviam ouvido algumas informações a respeito, mas não se mostravam conhecedores do que tratava a Lei. Entretanto, é importante registrar que um dos entrevistados vê a Lei como uma possibilidade de conhecer mais sobre o assunto, ter uma nova visão frente ao tema, sendo essa uma necessidade diante da Lei.

Para Fresquet & Migliorin (2015), o problema da Lei não estar efetivada é a dificuldade de compreensão da escola como um ambiente para as invenções de tempo e espaço, que são necessárias quando se trabalha com o cinema, visto que o cinema propõe mundos e incentiva a criação, a formação estética e política de docentes e alunos, ou seja, torna-se uma interferência na estrutura disciplinar da escola. Mesmo com os problemas enfrentados desde a sua aprovação e implementação, a Lei nº 13.006 é uma vitória, quando pensamos num viés simbólico que o cinema pode produzir nas comunidades onde está inserido, formando um espaço coletivo no qual diversos temas podem ser contextualizados, muitos espectadores estarão vendo sua realidade cotidiana na tela, podendo pensar sobre ela, e modifica-la, a cultura tem esse poder de construção.

O cinema como um dispositivo de formação, torna-se um lugar/espaço onde o sujeito está implicado em um movimento de transformação de suas experiências (OLIVEI-

RA, 2011), atuando em um *fluxo afetivo-mágico*, como menciona Edgar Morin (1997, p.104) no trecho a seguir:

O universo do cinema deriva genética e estruturalmente da magia, sem que isso seja magia; deriva da afetividade sem também ser subjetividade... Música... Sono... Ficção... Universo fluído... Reciprocidade micro-macrocósmica ... Tudo isto são termos que de certo lhe convém, sem que nenhum inteiramente lhe quadre.

Transpondo a formação e a construção de aprendizagens através da *relação simbólica*, como reflete Castoriadis (1982, p. 155) “entre o significante e o significado, o símbolo e a coisa, ou seja, no imaginário efetivo”. Com isto, a pesquisa sobre gênero e etnia no GEPEIS ainda é algo novo, logo é perceptível o desafio, pois ao mesmo tempo em que há uma animação, existe a compreensão da complexidade que os temas possuem, além da sensibilidade necessária ao abordá-los no espaço escolar. Porém, o cinema e o Imaginário Social tornam-se aliados nessa aventura.

Destaco como referência de pesquisa produzida no GEPEIS que agrega-se aos meus estudos, a Tese de Doutorado de Roesch (2014), intitulada: “Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário”, no qual realiza um estudo sobre docentes negros através de duas dimensões a social-histórica e a individual, compreendendo os imaginários instituído e instuinte, e os sentidos que os docentes atribuem a sua docência no âmbito universitário.

Sinto-me contemplada pela dinâmica de estudos e pesquisas que o GEPEIS proporciona a seus integrantes, além da convivência com diversas áreas do conhecimento, á vista disso, penso na minha pesquisa como um espaço formativo onde os sujeitos possam dialogar sobre as questões de gênero e etnia por meio do cinema e do alicerce que o Imaginário Social possibilita. Destaco algumas produções audiovisuais sobre os temas que serão utilizados no estudo, como: “Virou o jogo – A história de pintadas” (2012) conta sobre a conquista das mulheres ao direito de participar de um ambiente simbolicamente masculino, que é o campo de futebol; o documentário “Cores e botas” (2010) tratam sobre o racismo e o empoderamento da mulher/menina negra; e o filme “Hoje eu

quero voltar sozinho” (2014) trazendo os conflitos adolescentes em relação à sexualidade, envolvendo a temática LGBT. É! Acho que estou bem acompanhada teoricamente e cinematograficamente falando, será uma pesquisa e aventura inesquecível!

REFERÊNCIAS

CANTON, Fabiane Raquel; RECH, Indiara; PUJOL, Maristela Silveira; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Ruídos na tela... o cinema e a obrigatoriedade nas escolas**. In: Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. (Org.) Adriana Fresquet. Belo Horizonte, MG. Universo Produções, 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

Cinema e Educação: dentro e fora da lei/ organização: Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria Angélica dos Santos. - Porto Alegre: UFRGS/Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. (Org.) Adriana Fresquet. Belo Horizonte, MG. Universo Produções, 2015.

JOSSO, Marie - Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. - 5ª edição revisada. Editora UNIJUI, INEP, Ijuí-RS/Brasília-DF, 2006.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **Dispositivo grupal e formação docente**. *Educare – Revista de Educação*. Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011.

RIBEIRO, Daniel. **Hoje eu quero voltar sozinho**. [Filme - Vídeo]. Produção/direção de Daniel Ribeiro. São Paulo, Vitrine Filmes, 2014. 1h 36 min. Cor. Som.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário**. [Tese Doutorado]. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

SILVA, Marli da; ALMEIDA, Alessandra Jungs de; LOPES, Lisiane Dutra; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Cartografando experiências formativas com cinema: até onde a sétima arte pode chegar?** *In*: Cinema e Educação: dentro e fora da lei / organização: Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria Angélica dos Santos. - Porto Alegre: UFRGS/ Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014.

SOUTO, Marta. **El carácter de “artificio” Del dispositivo pedagógico em la formación para el trabajo**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

VICENTE, Juliana. **Cores e botas**. [Curta-metragem]. Produção Juliana Vicente e Nalu Béco. São Paulo, Preta Porte Filmes, 2010. 16 min. Cor. Som.

VILLANOVA, Marcelo. **Virou o jogo: a história de pintadas**. [Documentário]. Produção Mariana Villanova, direção Marcelo Villanova. Brasil, 2012. 14 min. Cor. Som.

CAPÍTULO 2

ENEM 2019: ARGUMENTAÇÃO NA REDAÇÃO NOTA MIL DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Fabricia Aline Coelho Silva¹

Maria do Socorro Cordeiro de Sousa²

Marilia Cavalcante de Freitas Moreira³

1 Graduada em Letras, Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC).
E-mail: fabriciac Coelho021@gmail.com

2 Doutora em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN).
Professora da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC).
E-mail: corrinhaCordeiro@gmail.com

3 Mestre em Ensino, Universidade do estado do Rio Grande do Norte (PPGE/UERN).
E-mail: mariliacavalcanteppge2016@gmail.com

Resumo: O presente texto tem por objetivo verificar os processos argumentativos na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/2019) do participante Thiago Nakazone, do estado de Pernambuco. A correção da redação é feita por meio de competências e habilidades apresentadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e coloca em foco a argumentação, visto que o olhar é direcionado para a escrita do candidato. Dito isto, apresentar a relevância social é um dos critérios exigidos na escrita do texto. Portanto, a defesa da tese faz-se necessária para persuadir e convencer o auditório desse ponto de vista, dentro dos critérios do texto dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, o trabalho discorre sobre uma perspectiva pertinente à argumentação que tem como foco trazer uma análise criteriosa das redações, sobretudo, os caminhos percorridos pelos alunos para a adesão do auditório. Assim, indagamos: como o candidato defende sua tese e mobiliza seus argumentos e valores diante da temática exigida? Por meio da argumentação, explora-se variados mecanismos para chegar ao objetivo proposto, isto é, a adesão das premissas alegadas no discurso. A pesquisa é de natureza qualitativa e atenta para o método dedutivo, visto que busca a investigação do *corpus* para análise e discussão a respeito do assunto. Para tanto, o aporte teórico advém de autores como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014); Souza (2003) e Souza (2017), dentre outros. Os resultados apontam que o candidato defende sua tese e mobiliza valores na organização de seus argumentos, bem como demonstra domínio das competências do Enem, o que resulta na nota mil.

Palavras-chave: Enem, Redação, Argumentação.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como tema o ENEM-2019 e objetiva analisar os processos argumentativos na redação nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/2019) escrita por Thiago Nakazone, do Estado de Pernambuco, focalizando os aspectos da argumentação, que apontam a tese defendida, os valores mobilizados e os argumentos que ancoram a tese para a construção das ideias no texto.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) oferece aos estudantes de todo país uma oportunidade de ingresso no ensino superior. Assim, é contundente mencionar sua relevância social, haja vista as mudanças e benefícios acarretados ao longo dos anos. Nesse ensejo educacional, o trabalho discorre sobre uma perspectiva pertinente à argumentação, que tem como foco trazer uma análise criteriosa da redação nota mil, sobretudo, os caminhos percorridos pelo aluno para a adesão do auditório, sem perder de vista a

argumentação como um ponto principal na produção textual dissertativo-argumentativa, analisando os processos argumentativos na construção do texto.

A escolha da temática do trabalho se deu pela percepção das dificuldades dos estudantes de todo país em conseguir nota 1000 (mil) na redação do Enem, em especial, os estudantes pernambucanos visto que, mesmo tendo a participação de muitos jovens, apenas um aluno de Pernambuco conseguiu atingir a nota máxima. Assim surge a necessidade de abordar uma problemática tão pertinente à educação. Deste modo, diante do exposto e conforme estudos pautados em Perelman & Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), indagamos: como o candidato defende sua tese e mobiliza seus argumentos e valores diante da temática exigida? Assim, em decorrência desse fator, analisamos como o aluno defende a sua tese, âncora seus argumentos e quais valores mobiliza para a construção de seu discurso. Ademais, é de grande valia, como futura profissional da área da educação, saber que o referido trabalho poderá ajudar os estudantes e docentes a terem uma visão mais ampla dessa ferramenta bastante utilizada em nosso contexto social: a argumentação.

A pesquisa apresenta uma metodologia de natureza qualitativa, pois analisa a única redação nota mil do ENEM de Pernambuco. Para o enriquecimento da pesquisa, tivemos como embasamento teórico a obra *A Nova Retórica-NR* de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), e também estudos e discussões que agregam sobre a argumentação como: SOUZA (2003), SOUSA (2017) e IDE (2000), complementando com dados disponíveis no site do INEP e na LDB.

2. ENEM E SUAS PERSPECTIVAS CURRICULARES

O Exame Nacional do Ensino Médio foi fundado em 1998, com intuito de avaliar o desempenho educacional dos estudantes do terceiro ano do ensino médio e de verificar a qualidade do sistema de educação em prol de possíveis intervenções. O Enem é atualmente, no Brasil, o maior exame que oferece, por meio de um processo seletivo, oportunidades de ingresso a uma universidade pública pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), ou a uma universidade privada pela bolsa do Programa Universidade para Todos

(PROUNI) e pelo financiamento do Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES).

Para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o ensino médio é considerado a etapa final no processo da educação básica. O discente é visto como construtor do seu processo produtivo, com capacidade básica de desenvolver seu senso crítico, ter autonomia e exercer seus direitos e deveres de modo consciente com base na moral e na ética. Nesse contexto social, o Enem é uma ferramenta que faz parte de políticas públicas, viabilizando a democratização do ensino, contendo os componentes curriculares estudados durante o ensino médio. Todavia, desde 2009, o Exame passa por mudanças e aspira melhorias nos seus requisitos, a fim de garantir ao estudante maior qualidade nos critérios de avaliação.

A estrutura da prova é constituída de 1 (uma) redação em língua portuguesa e de 4 (quatro) provas objetivas, correspondentes a cada área do conhecimento e com 45 (quarenta e cinco) questões de múltipla escolha, totalizando 180 (cento e oitenta) questões. As áreas do conhecimento que são avaliadas no exame são, por conseguinte, as dos componentes curriculares do ensino médio:

Quadro 1: Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares do Ensino Médio

Áreas do conhecimento	Componentes Curriculares
Ciências Humanas e suas Tecnologias.	História, Filosofia, Sociologia e Geografia.
Ciências da Natureza e suas Tecnologias.	Biologia, Química e Física.
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação.	Língua Portuguesa, Artes, Literatura, Língua Estrangeira (Espanhol ou Inglês), Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.
Matemática e suas Tecnologias	Matemática.

Fonte: MEC/INEP 2020

Diante dos componentes curriculares apresentados no quadro acima, é válido mencionar que fazer o Enem não é tarefa fácil, sendo uma prova que exige muito do candidato. Por isso, é importante frisar três grupos envolvidos no âmbito educacional do

estudante, são eles: a escola, por ser responsável por mediar e possibilitar a construção do conhecimento; a família, pois é preciso estabelecer uma parceria entre família e escola e, por fim, os governantes, na obrigação de disponibilizar subsídios para uma educação de qualidade. Todos esses grupos devem colaborar para a formação do cidadão crítico-social.

1.1 REDAÇÃO NOTA 1.000 (MIL): A ARTE DE ARGUMENTAR POR MEIO DAS COMPETÊNCIAS

É consenso afirmar que a redação do Enem é um dos pontos centrais nesse processo avaliativo, pois é também a competência que mais causa certa apreensão e insegurança nos participantes, uma vez que sua pontuação máxima pode chegar a 1.000 (mil). O tema a ser abordado é revelado na prova e a redação é avaliada com base em 5 (cinco) competências, cada uma valendo 200 (duzentos) pontos:

Quadro 2: Competências para avaliar a redação do ENEM

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do textodissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

FONTE: MEC\INEP 2019

O participante, na escrita da redação, deverá elaborar sua produção com base nos princípios que regem o texto dissertativo-argumentativo, para isso, conta com o apoio de textos motivadores para auxiliar no desenvolvimento do tema. O aluno terá que articular elementos argumentativos claros e consistentes para defender ou criticar o tema abordado, valendo-se de ideias e citações relevantes acerca do assunto para convencer os avaliadores da proposta em questão. O tema é de interesse público e precisa de uma intervenção. Logo, o candidato deverá formular uma solução para o problema exposto, respeitando os valores embasados nos direitos humanos.

Nesse sentido, a escrita do texto dissertativo em prosa envolve os desencadeamentos dos conhecimentos desde o domínio da norma culta padrão, até componentes linguísticos na articulação de recursos coesivos para construção dos argumentos com o objetivo de convencer os corretores. Dessa forma, na seção abaixo, discorreremos sobre a argumentação no discurso à luz da NR de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005).

3. ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO: O CONVENCER POR ARGUMENTOS

Desde os primórdios, os seres humanos constroem maneiras para promoverem a comunicação e, assim, a interação entre as pessoas acontecem. Tais interações nos abrem um leque de oportunidades para expormos nossos pensamentos, sentimentos e opiniões sobre um ou vários assuntos. Nesse sentido, a linguagem é um mecanismo utilizado para transpor o que queremos opinar. Com isso, para a validade de nossas opiniões, recorreremos à argumentação, uma ferramenta bastante eficaz para o convencimento, uma vez que o ato de argumentar está presente no nosso dia a dia, pois quando nos comunicamos com alguém, seja em um diálogo casual, no discurso formal, na apresentação de um trabalho, dentre outras situações do cotidiano, somos impulsionados a argumentar em defesa do nosso ponto de vista.

Em meio a essa constatação, Souza (2003, p.58) ressalta que “a argumentação deveser entendida, [...] como uma ação humana, uma ação que implica convencer o outro sobre a validade de uma opinião defendida”, isto é, estamos a todo tempo utilizando de componentes argumentativos coerentes para adesão de determinado auditório. Deste

modo, argumentar é um processo que dispõe de categorias cujo intuito é persuadir o leitor/orador das ideias apresentadas. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam que:

Para que uma argumentação se desenvolva, é preciso, de fato, que aqueles a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção. A maior parte das formas de publicidade e de propaganda se preocupa, acima de tudo, em prender o interesse de um público diferente, condição indispensável para o andamento de qualquer argumentação. (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2005, p. 20).

No exemplo da propaganda citado por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), é perceptível que não basta apenas descrever o item, a argumentação requer do orador elementos indispensáveis que tornem o produto atrativo e conveniente para um público diferente, ou seja, é necessário persuadir o auditório, no caso os consumidores, para que ocorra a aquisição do produto. A redação do Enem é semelhante ao exemplo citado, pois o aluno terá que envolver e convencer o avaliador de suas ideias apresentadas no decorrer da dissertação, por isso é importante ter coerência nos argumentos. No entanto, para compreender melhor a argumentação, é preciso estabelecer a relação do orador/enunciador com o seu auditório, haja vista a importância dada a este, sendo a ele o discurso direcionado.

Ademais, a argumentação é uma área da comunicação que nos possibilita explorar variados mecanismos para chegar ao objetivo proposto, ou seja, à aceitação das premissas alegadas no discurso. Dentre essas possibilidades, temos os processos argumentativos cujo objetivo é melhorar o desempenho do texto. Na redação, os argumentos atuam como fundamentos primordiais para o convencimento do auditório.

3.1 AS TESES E OS ARGUMENTOS

As teses na argumentação atuam de maneira a possibilitar uma compreensão das premissas explanadas no discurso, sendo que todo ato argumentativo busca um propósito. Esse propósito geralmente expressa o pensamento do seu orador. Para a admissão do auditório, é preciso identificar esses pensamentos que concretizam a ideia principal. O papel da tese é justamente este, propor um direcionamento para a ideia central, dispondo de premissas pré-estabelecidas e técnicas argumentativas que são chamadas de tese de adesão inicial, cujo intuito é preparar o auditório. Com isso, essas teses iniciais vão, ao

longo do texto, se articulando para formular a tese principal e chegar aos efeitos esperados: a adesão e conquista do auditório.

Nessa perspectiva, Sousa (2017, p. 33) afirma que “a argumentação perpassa todo e qualquer discurso e para o auditório aderir à tese, precisa entender o que o orador está expondo.”. Identificar a tese vai além de uma primeira impressão, é necessário estabelecer critérios para avaliar a verdade defendida pelo orador e compreender a ideia chave. Para Sousa (2017), argumentamos aquilo que temos como verdade e a tese é, sobretudo, uma ponte no texto bem elaborado. Segundo Ide “Em geral, uma única palavra exprime a ideia. Procure a ideia que: é a mais verossímil; é a mais unificadora dos diversos aspectos do texto; é teoricamente única, se o texto for bem construído; responde à questão: ‘o que se diz disso?’” (IDE, 2000, p. 73).

Como mencionado por Ide (2000), encontrar a palavra que seja tida como verossímil, nos direciona para a ideia núcleo do texto e nos aponta para o pensamento e para as opiniões do seu orador na defesa de sua tese principal. Dada à importância do conceito de tese na argumentação, percebemos que são necessários fundamentos para que ocorra a ligação das premissas menores às premissas maiores, por isso recorreremos às técnicas argumentativas, que possibilitam a junção de teses. Logo, dispomos de quatro grandes técnicas argumentativas: a) os argumentos quase lógicos; b) os argumentos baseados na estrutura do real; c) os argumentos que fundam a estrutura do real e d) dissociação de noções. No entanto, para a realização de nossa análise, vamos atentar para aquelas mais utilizadas nos textos dissertativo-argumentativos. Dentre os argumentos mencionados acima, utilizaremos os quase lógicos e os baseados na estrutura do real, uma vez que são os mais recorrentes no *corpus* da pesquisa.

Os argumentos quase lógicos são formulados nos princípios lógicos, no racional, mas podem ser contestados, já que a argumentação se norteia para a ideia do verossímil. Há vários movimentos que regem esses argumentos, dentre eles, temos o argumento de comparação, cujo intuito é fazer um comparativo entre objeto/algo ou situações, visando estabelecer contradições ou semelhanças. Os argumentos baseados na estrutura do real recorrem a fatos e experiências da realidade do orador e do auditório, estabelecendo um acordo prévio entre as partes. Os argumentos se baseiam em dois tipos: ligação de su-

cessão, o qual busca unir elementos, como o vínculo causal, visto que são importantes e o ligação de coexistência ligado a pessoas e seus atos; um dos que fazem parte desse grupo é o argumento de autoridade, em que utilizamos a citação de uma pessoa como referência sobre determinado assunto, dando credibilidade a nossa tese e possibilitando sua adesão. Para Souza, Sousa e Moreira (2016, p.84) “esses argumentos remetem ao ponto de partida da argumentação, especificamente aos fatos, as verdades e as presunções no acordo prévio, sendo inerente o contato com a relação dos elementos postos e realidade”. Dentre os elementos pertencentes ao acordo prévio, apresentamos uma discussão acerca dos valores.

3.2 VALORES

A argumentação é um ato do nosso cotidiano, uma vez que as pessoas estão sempre procurando, em seus discursos, alegarem a validade sobre determinada tese. A validade atribuída às premissas vai sempre conter os valores defendidos pelo seu orador, pois esses são recursos mobilizados no âmbito da argumentação, visto que dispõe de elementos que contribuem para motivar o público. Nesse contexto de valores, é relevante tratar sobre alguns aspectos que circundam esse assunto, por exemplo: existem valores concretos, aqueles voltados para as pessoas, e valores abstratos direcionados para a racionalidade, sendo, portanto, aceitos por todos. Os dois agem de maneira a se complementarem.

Conquanto, há também valores universais, aqueles admitidos pela sociedade, e os valores particulares que, como o nome sugere, são próprios de cada pessoa, para Sousa (2017,

p. 38) “as pessoas se apoiam em valores, sejam eles concretos ou abstratos, pois cada um vive em determinada cultura, que por sua vez carrega em si seus próprios valores, que não devem ser contestados”, ou seja, por mais que os indivíduos pertençam a uma sociedade e compartilhem das mesmas convicções, eles tendem a ter seus próprios valores baseados em sua cultura.

Dessa forma, na argumentação, os valores atuam em função do orador, para que ele possa atingir de maneira positiva o seu auditório e conquiste a aceitação das ideias

proferidas no discurso oral ou escrito. Entretanto, é necessário deixar claro quais valores o orador defende, para que o público possa identificá-los, transcorrer sobre eles e aderi-los. Na próxima seção, será apresentado o passo a passo da pesquisa, ou seja, sua metodologia.

4. METODOLOGIA

A pesquisa é uma grande aliada nos meios acadêmicos, visto que possibilita a investigação e absorção de informação sobre determinado assunto em prol de um bem comum, seja na área científica, social, histórica ou cultural. Na construção deste texto, utilizamos uma abordagem qualitativa, pois consiste em fazer a análise dos processos argumentativos (tese, valores e argumentos) da redação nota 1.000 (mil) do Enem 2019 escrita pelo aluno Thiago Nakazone. Obtivemos acesso à redação através da Cartilha Redação a Mil 2.0 que é uma coletânea de textos nota 1000 no Enem, localizada na internet elaborada pelo estudante Lucas Felpi.

Os procedimentos metodológicos foram realizados por meio de pesquisas bibliográficas com o aporte teórico dos pesquisadores Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), com a obra *A Nova Retórica*. Trouxemos também em discussão os estudiosos ligados à argumentação SOUZA (2003) e SOUSA (2017). Além disso, utilizamos os fundamentos teóricos das suas obras, que serviram como uma bússola, dando um norte à pesquisa. Utilizamos ainda pesquisas documentais incluindo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) e dados do portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

A pesquisa atenta para o método dedutivo, visto que busca a investigação do *corpus* valendo-se de teorias relacionadas à argumentação para análise e interpretação dos elementos argumentativos para uma discussão coerente e plausível. Ademais, a escolha do *corpus* se deu por morarmos no estado de Pernambuco e reconhecermos a necessidade de um olhar mais amplo sobre a argumentação nas redações do Enem oriundas desse estado.

5. ANÁLISE DOS PROCESSOS ARGUMENTATIVOS NA REDAÇÃO NOTA MIL DO ENEM (2019)

Para a construção da nossa análise, utilizaremos os pressupostos teóricos da argumentação elencados pelos estudiosos Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) e Souza(2003), que corroboram para entendermos sobre a argumentação e seus elementos no discurso.

Apontados alguns conceitos relevantes da nossa pesquisa, essa seção foi destinada para a discussão da redação dentro das categorias da argumentação expostas na nossa fundamentação teórica. No Enem (2019), a redação aborda o seguinte tema: “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. Para tanto, organizamos a nossa análise por meio de excertos da redação nota mil, considerando a tese, os valores e os argumentos utilizados.

Excerto 1:

Os filmes, além de proverem entretenimento, têm uma função social muito importante: a de denúncia. O movimento do Cinema Marginal, por exemplo, ocorrido na segunda metade do século XX, tornou-se único por retratar as mais diversas desigualdades do nosso país. Por conta desse caráter tão plural, democratizar o acesso à Sétima Arte do Brasil se faz extremamente necessário. Contudo, quanto a isso, existem vários desafios, sendo os principais: a desuniforme distribuição do parque exibidor e o alto preço cobrado pelos ingressos. (NAKAZONE, 2019.)

No excerto 1, o aluno compreende a proposta do tema da redação e defende a tese sobre a democratização do cinema no Brasil, como também transita sobre outras áreas do conhecimento: social e histórico, recorrendo ao argumento pelo exemplo, ao mencionar “*O movimento do Cinema Marginal*” ocorrido na segunda metade do século XX, sendo um movimento considerado um marco na sociedade, pois retratava justamente as desigualdades sociais. Ademais, apresenta o cinema como um importante veículo de denúncia social, justificando a necessidade de todos terem acesso a essa fonte.

Elenca, ainda os argumentos baseados na estrutura do real, sobretudo, os de ligação de sucessão, destacando o vínculo causal por constatar que “*a desuniforme distribuição do parque exibidor*” e “*o alto preço cobrados pelos ingressos*” são causas que

impossibilitam as pessoas de frequentarem o cinema. O orador também atribuiu o valor abstrato ao cinema, o qual faz parte da disseminação da cultura e do conhecimento.

Excerto 2:

De início, sabe-se que, quando surgiram em terras tupiniquins, os cinemas eram de rua, com um único ambiente com capacidade para mais de 500 pessoas. Entretanto, a crescente onda de violência nas cidades- muito bem retratada pelo longa-metragem brasileiro “Tropa de Elite”- fez com que tal cenário mudasse completamente. No panorama atual, a maior parte dos centros de exibição antigos foram demolidos, sendo substituídos por novos complexos multissala. Esses últimos, por sua vez, afastaram-se das periferias e abrigaram-se nos shoppings centers, capazes de fornecer um pouco mais de segurança. Tal realidade prova, tristemente, que a criminalidade nas metrópoles contribuiu para a centralização do parque exibidor em áreas ricas, dificultando o acesso pelos mais pobres- um verdadeiro empecilho. (NAKAZONE, 2019.)

Na sequência dos argumentos, o aluno faz uma alusão histórica aos cinemas que surgiram nas terras tupiniquins, para depois, retratar o cenário atual brasileiro fazendo um paralelo entre as duas realidades, dando uma sequência lógica e, portanto, dispondo do argumento de comparação ao demonstrar essas duas situações. O aluno discorre sobre a tese de adesão inicial apresentada no primeiro excerto “*a desuniforme distribuição do parque exibidor*” na construção de argumentos fundamentados na estrutura do real, relatando a realidade vivenciada pelos brasileiros com o aumento da violência e da criminalidade, situações que causam a demolição dos centros de exibição antigos. Nesse sentido, apoiando-se no argumento pelo exemplo, cita o longa-metragem “*Tropa de Elite*”, filme que demonstra essa triste realidade. Elenca os argumentos de consequência e efeito ao mencionar que a “*centralização do parque exibidor em áreas ricas*” traz consequências aos moradores das comunidades e o efeito disso é a dificuldade no acesso. Tendo em vista esses argumentos, é perceptível o valor universal: a desigualdade social.

Excerto 3:

Outrossim, esse mercado- monopolizado por grandes corporações- tornou-se bastante caro. Os altos preços cobrados por um ingresso não são uma realidade muito viável: para diversos brasileiros com dificuldades financeiras, o lazer dificilmente é tratado como prioridade. O país, inclusive, conta com mais de 10 milhões de desempregados- a maior taxa dos últimos anos-, segundo o IBGE. Engana-se, porém, que pensa que, no nosso circuito filmográfico, não há demanda: basta ver o notável número de espectadores nas segundas e quar-

tas-feiras, dias de promoção. Essa delicada situação mostra que, infelizmente, os valores abusivos espantam os consumidores e constituem outro importante desafio. (NAKAZONE, 2019.)

A apresentação dos argumentos nesse excerto segue a mesma linha de pensamento defendida nos anteriores. O aluno continua defendendo sua tese principal, ou seja, a democratização do cinema, apoiando-se na segunda tese de adesão apresentada no primeiro parágrafo, “*os altos preço cobrado pelos ingressos*”, sustentados em argumentos de ligação de sucessão ao expor que os efeitos dos altos valores cobrados pelo ingresso é torná-lo inviável para muitos brasileiros. Podemos destacar também o argumento pragmático, pois se subtende que as pessoas que moram na periferia possuem outras prioridades, uma vez que além do alto valor do ingresso, há a questão do deslocamento até os shoppings centers, ficando o lazer em segundo plano.

Para defender a sua tese, o orador vale-se ainda do argumento de autoridade ao citar o “IBGE” por ser um órgão responsável por divulgar o índice de desemprego no Brasil, somando credibilidade. Também faz uso dos conectivos “*outrossim*” e “*porém*”, fazendo a conexão entre as premissas e demonstrando domínio dos mecanismos linguísticos.

Excerto 4:

Sabendo disso, portanto, as Secretarias de Segurança Pública necessitam, através de ações com a Polícia Civil, criar um eficiente programa de combate à violência urbana contendo canais de denúncia a agentes especializados, a fim de, novamente, tornar as ruas amigáveis à instalação de complexos de exibição. O Ministério da Economia deve, por fim, estimular pequenos empreendedores desse mercado, por meio de empréstimos e de incentivos fiscais, visando ampliar o parque exibidor, promover a concorrência e, assim, abaixar os preços dos ingressos. Dessa forma, busca-se democratizar o acesso ao cinema e superar as desigualdades retratadas no movimento marginal. (NAKAZONE, 2019.)

No último parágrafo da redação, o aluno continua usando os argumentos baseados na estrutura do real, especialmente os argumentos de superação com o intuito de propor maneiras para superar os problemas que circundam a democratização do cinema brasileiro, discutidos nas premissas anteriores. Assim, cita os órgãos Secretaria Pública, Polícia Civil e Ministério da Economia para propor melhorias, tanto na questão do combate

à violência, quanto do auxílio a novos empreendedores do ramo cinematográfico. Essa proposta de intervenção é uma das competências do Enem que o aluno conseguiu elaborar e organizar uma proposta com base nos direitos humanos direcionando para uma solução aparente.

Dessa forma, durante toda a redação, o aluno seleciona e organiza seus argumentos em defesa de seu ponto de vista, evidenciando um excelente domínio da língua portuguesa e dos mecanismos linguísticos no uso de conectivos para fazer a articulação das frases, assim como faz uso de anáforas para retomar o termo “cinema”, deixando o texto flexível e menos repetitivo.

No parágrafo inicial, o orador consegue explicar a ideia central e apresentar dois fatores ímpares e que são discutidos nos parágrafos seguintes. Na conclusão, sugere medidas para intervir nos problemas que dificultam a democratização do cinema, apoiando-se em argumentos de superação. Verificamos um domínio do texto dissertativo-argumentativo em prosa e o conhecimento em outras áreas como história, sociologia, geografia e questões atuais que se fazem presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que um discurso consiga mobilizar seu auditório, o orador precisa apropriar-se de argumentos essenciais para provocar sua adesão. Logo, a argumentação torna-se uma ferramenta que deve ser levada em consideração e ocupa um lugar de destaque em todo discurso. Todavia, com base nos conceitos apontados, este trabalho interpreta os aspectos que circundam a redação do Enem, bem como analisa a redação nota 1000 do aluno Thiago Nakazone de maneira a pontuar as teses, os argumentos e os valores ancorados pelo aluno/orador que dialoga com as competências estabelecidas pelo Enem.

Nesse sentido, o texto apoia-se nas categorias da Nova Retórica para interpretar e analisar a redação, proporcionando uma discussão para o meio acadêmico. Verificamos, na redação, processos argumentativos como argumentos baseados na estrutura do real e argumentos quase lógicos, a tese defendida pelo orador direcionava para a ideia principal expressada por suas opiniões e valores ora abstratos ora universais. Assim, o candidato elabora uma redação nos princípios que regem as competências do Enem, ressaltando

argumentos que dialogam com o tema. Diante disso, no referido trabalho, buscamos proporcionar um estudo significativo e relevante tanto a contribuir para o ensino da Língua Portuguesa quanto também a compreender a argumentação enquanto ferramenta do nosso contexto social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Aredação no Enem 2019: cartilha do participante**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FELPI, Lucas. **Cartilha Redação a Mil 2.0**. 2020, p 86\87.

IDE, Pascal. **A arte de pensar**. Tradução de Paulo Neves: revisão da tradução Marina Appenzeller. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PERELMAN, Chaim.; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação – A nova Retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de. **A Argumentação no Ensino de Português: da produção à análise de artigos de opinião sobre o “caso Francisca do Socorro” em Milagres/CE**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, p. 148. 2017.

SOUZA, Gilton Sampo de. **O Nordeste na mídia: um (des)encontro de sentidos**. 2003. 398 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.

SOUZA, Gilton Sampo de; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de; MOREIRA, Marília Cavalcante de Freitas. **Educação como espaço de superação de “indiferença e discriminação social”**: argumentação e identidades em depoimento de uma professora universitária. Revista Identidade!. São Leopoldo, v. 21, n. 1, p.80-90, 2016.

NAKAZONE, Thiago. **Redação Nota Mil**. Recife. Enem 2019.

CAPÍTULO 3

CARTAS, AUTOBIOGRAFIAS E CONCEPÇÕES DE FUTUROS MESTRES LETTERS, AUTOBIOGRAPHIES AND CONCEPTIONS OF FUTURE MASTERS¹

Priscilla Basmage Lemos Drulis²

1 Artigo apresentado no II Congresso Internacional Online de Estudos sobre Culturas, na modalidade online, 2020.

2 Mestre em Educação; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; pribasmage@hotmail.com.; <http://orcid.org/0000-0003-0622-2504>

Resumo: Esse artigo tem como fim a análise de autobiografias, expressas por meio de cartas, na formação de docentes/pesquisadores, assim como suas concepções pertinentes a vivência dos acadêmicos no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado profissional, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na cidade de Campo Grande - MS. Fundamentada na teoria e metodologia da investigação interpretativa e da pesquisa narrativa e autobiográfica, com a abordagem nas ansiedades, espera e pretensões dos mestrandos ingressantes no ano de 2020, o estudo tem a abordagem na elaboração individual de narrativas por meio de cartas. Este estudo busca articular a dimensão autobiográfica e a dimensão crítica frente às concepções de cada indivíduo, sujeitos aprendizes. Dessa forma, a participação dos ingressantes na primeira disciplina, foi de extrema importância para que pudessem refletir criticamente em sua vivência e o modo como integram sua teoria e prática de ensino, assim como o ingresso como pesquisador.

Palavras-chave: Formação de Pesquisadores; Narrativas; Vivência.

Abstract : This article aims to analyze autobiographies, expressed through letters, in the training of teachers/researchers, as well as their conceptions relevant to the experience of academics in the Postgraduate Program *Stricto Sensu* in Education, Professional Masters, at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), in the city of Campo Grande - MS. Based on the theory and methodology of interpretive investigation and narrative and autobiographical research, addressing the anxieties, hopes and pretensions of entering master's students in 2020, the study has an approach to the individual elaboration of narratives through letters. This study seeks to articulate the autobiographical dimension and the critical dimension regarding the conceptions of each individual, learning subjects. Thus, the participation of freshmen in the first subject was extremely important for them to critically reflect on their experience and the way they integrate their theory and teaching practice, as well as admission as a researcher.

Keywords: Training of Researchers; Narratives; Experience.

1. INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais a tecnologia tem tomado espaço em nossas vidas e os meios de comunicação como a carta ficou um pouco deixado de lado. De acordo com essa realidade, no dia nove de março do ano de dois mil e vinte, no primeiro dia de aula do Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande – MS, o professor da disciplina Seminário de Pesquisa I propôs aos seus alunos ingressantes para escrever uma carta destinada a uma pessoa especial descrevendo como estava se sentindo como mestrando e quais as expectativas em relação

ao mestrado. Assim a obra autobiográfica é benéfica exatamente porque ela é homóloga ao exercício da subjetividade moderna, Calligaris complementa:

Ora, se para o sujeito moderno falar de si responde à necessidade cultural imperiosa de reconstruir ao mundo e a si mesmo no silêncio deixado pelo ocaso da sociedade tradicional, a série de fórmulas de seus atos autobiográficos deve nos informar de maneira privilegiada sobre seu devir, sobre os caminhos pelos quais ele constituiu [...]. Nesse sentido, uma história da subjetividade moderna é impensável sem o auxílio dos atos autobiográficos (CALLIGARIS, 1998, p.51).

As cartas eram para ser destinadas à uma pessoa próxima, sendo assim Perrot (apud. SALOMON (2002) afirma que as correspondências familiares e a literatura ‘pessoal’ assim como as cartas autobiográficas, apesar de serem depoimentos insubstituíveis, nem sempre desenvolvem os documentos ‘verdadeiros’ do privado, ou seja, não há nada menos instintivo do que uma carta, nada menos claro do que uma autobiografia, feita para camuflar tanto quanto para revelar, contudo essas sutis manipulações do ocultar/aparecer nos levam, pelo menos, à entrada da fortaleza.

Para Lejeune (1998) o “pacto autobiográfico” tem uma finalidade autobiográfica, algo inexistente na correspondência privada. A princípio, as cartas não foram escritas para entregar aos destinatários, mas foram entregues ao professor e considerando que aulas presenciais foram suspensas, provisoriamente por causa do Covid 19, e passaram a ser online, a entrega das cartas ficou lesada. E para o autor essa é a lógica, a autobiografia se justifica por esse motivo, requer do autor uma atitude retrospectiva, para reconstituição de toda existência passada no ato da escrita.

O que determinou realizar a análise dessas cartas foi um anseio de um estudo mais aprofundado na averiguação autobiográfica, com foco no sujeito, suas extensões pessoais manifestadas nas narrativas biográficas.

Dessa forma, nesse artigo ponderaremos as cartas escritas pelos mestrados no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Mestrado profissional, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na Unidade Universitária de Campo Grande – MS, analisando suas concepções frente ao Mestrado e suas expectativas ao futuro. É importante ressaltar que os estudos autobiográficos e os conceitos de concepções reportadas nas cartas, serão analisados por meio de uma análise fenomenológica.

2. DESENVOLVIMENTO

Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, visando o desenvolvimento profissional dos alunos mestrandos, vindouros pesquisadores, analisaremos as cartas, mediante a produção narrativa e interpretativa.

A liberdade dos nossos conceitos, das nossas importâncias dadas à determinadas coisas, assim como os preconceitos estabelecidos estão presentes na atitude fenomenológica. Nesse sentido, as categorias nascem como elementos de um fato existente como obra da relação transcendental (entre percepções e consciência), que complementam as análises hermenêuticas e fenomenológicas, em que a compreensão dos sujeitos se solidifica com base na reflexão do pesquisador diante dos dados observados (BICUDO, 2000).

O objetivo desse estudo é pesquisar sobre as mostras dos fenômenos pertinentes a vivência dos alunos ao Mestrado, por meio de narrativas em cartas, sobre suas expectativas a este ingresso e suas concepções sobre o mestrado, sempre recorrendo aos embasamentos e conceitos da Fenomenologia.

O método adotado para a presente pesquisa foi a Fenomenologia, que visa investigar o objeto embasando-se com a exposição do fenômeno, por meio da apreciação das cartas. Levando em conta a relação do sujeito (aluno) com o Mestrado, assim como a percepção do investigador sobre os discursos de cada sujeito, procurando diferenciar a visão histórica e cultural, e os conceitos e ponderações, durante o processo de procura. Isso se refere ao treino inicial da redução (HUSSERL, 1983).

Procuramos nos deter nas particularidades explícitas nas experiências de cada sujeito, assim como os conhecimentos apresentados, baseados nas narrativas autobiográficas. De tal modo que a investigação fenomenológica da presente pesquisa aconteceu por meio da visão dos alunos, contribuintes do estudo, adotando como guia a descrição de seus comentários.

Com base nas concepções de Husserl (1980), Merleau-Ponty (2004), valoriza a percepção e rompe com a neutralidade científica dos racionalistas, no que se refere à investigação científica.

A Fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a Fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (MERLEAU-PONTY, 1999, p.1, aspas do autor).

A narrativa permite compreender o enredo das histórias contadas pelos indivíduos diante de cada situação de conflitos e dilemas de suas vidas. Bolívar (2002) faz uma análise da narrativa como uma experiência estruturada qualificadamente, apreendida e vista como um relato, detendo a riqueza estrutural e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como alicerce os destaques do mundo da vida. Dando sentido ao que foi ocorrido e reconstruindo-se a experiência por meio do que foi vivenciado.

2.1 As narrativas autobiográficas expressas nas cartas

Quando narramos histórias passadas guardadas em nossas memórias, recriamos um passado. O narrador relata sua vida por meio do tempo, fala de um “eu” que já se modificou, mas que não chega a ser um “outro”. Narrador e personagem são separados nas autobiografias, sobretudo, pelo tempo. Conforme afirma Bakhtin:

Mesmo se ele (autor) escrevesse uma autobiografia ou a mais verídica das confissões, como seu criador, ele igualmente permanecerá fora do mundo representado. Se eu narrar (escrever) um fato que acaba de acontecer comigo, já me encontro, como narrador (ou escritor), fora do tempo-espaço onde o evento se realizou. É tão impossível a identificação absoluta do meu “eu” como o “eu” de que falo, como suspender a si mesmo pelos cabelos (BAKHTIN, 1998, p. 360).

Para a realização da pesquisa foi utilizada a análise (auto)biográfico, frente e à pesquisa-formação, embasados nas histórias de formação. A averiguação fixa-se no campo da pesquisa de abordagem qualitativa e paradigma interpretativo.

Na pesquisa-formação, “[...] cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 141).

Além disso, ela “[...] revela um interesse biográfico que se aproxima da formação do ponto de vista do sujeito aprendente, ou seja, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (JOSSO, 2004, p. 15).

Curtius (1955, p.432) afirma que desde a Antiguidade, a carta é talvez a Tradição Discursiva (TD) mais conhecida, dado que se refere a uma prática social destinada ao intercâmbio, cuja função dominante é informar algo a outro indivíduo que está longe. A escrita de cartas é a atividade mais divulgada para materializar o anseio ou a precisão de interatuar à distância, porque permite inúmeros temas e usos, diferentemente de outras espécies discursivas. O termo *carta*, originalmente “designa o papiro preparado para escrever, e daí o rolo que por regra geral compreende um livro”

Silva faz referência sobre as escritas nas práticas de ensino:

na verdade, o que se aprende (ou se deve ensinar) a escrever são os gêneros discursivos que correspondem a atividades discursivas reais e concretas que o sujeito pratica no universo social em que está inserido. Desse modo, parece evidente que, para se apropriar da linguagem escrita, em seus processos diversos de funcionamento, que ocorrem e se manifestam sob a forma de texto, não basta uma prática escolar de escrita cuja diretriz se dá por meio de um tema qualquer e por indicação de tipos textuais. Escrevem-se, entre outras coisas, cartas, convites, diários, contos, crônicas, procurações, declarações, listas de compra, etc. São essas diferentes práticas de escrita, que figuram na sociedade, com usos e funções sociais diferentes, que devem constituir o objeto de aprendizagem de língua na escola (cf.SILVA, 1995, p.202).

Quando propomos para uma pessoa escrever sobre sua vida, um fato importante que a marcou, ou pedimos para relatar sobre o momento em que está vivendo, algumas, sentem dificuldades para expressá-las, talvez pelo medo do julgamento do outro, ou por envolver sentimentos do qual o sujeito não sabe trabalhar internamente, ou também por não saber falar sobre si.

Bakhtin (2010), considera que o sujeito não possui justificativa convincente para não ser o pesquisador, ao narrar sua trajetória de pesquisa, assume uma postura de responsabilidade ética frente aos sujeitos da pesquisa, à comunidade acadêmica e a si mesmo, gerando uma averiguação narrativa embasada em uma narrativa de pesquisa e em elementos narrativos lançados ao longo de suas vivências pessoais e profissionais.

A informação e aprendizado desses pesquisadores mencionados promoveu a proposição ao desafio dos docentes, que tinham recém iniciado à vida acadêmica em um Programa de Mestrado Profissional em Educação.

Ao indicar aos acadêmicos de Mestrado em Educação a escrita de uma carta descrevendo a alguém próximo como estava consistindo em seu ingresso, assim como suas expectativas, estávamos interessados em ponderar suas concepções sobre o mestrado, para avaliar o que almejavam e o que estavam recebendo. Nesse sentido, o objetivo foi medir o conflito causado pela primeira disciplina obrigatória fornecida no curso.

A incorporação de um modo adequado de escrita é processual e se desenvolve com consecutivas práticas experienciais, reflexivas, concomitante a um adequado esforço de leitura e escrita, desde que se abra espaço para a reflexão de tudo isso e se possibilite a concepção de saberes.

2.2 Aspectos teóricos

Antes de mais nada para falar sobre concepção temos que definir o que é, qual seu significado usual.

Ponte (1992, p.1) explica que “as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva”, agindo como uma espécie de filtro. Pontua também a relação entre as concepções e a prática pedagógica do professor, discutindo que, se as concepções são indispensáveis, dando sentido às coisas, por outro lado elas bloqueiam os novos fatos ou determinados problemas, limitando, por consequência as possibilidades de ação e compreensão.

Artigue (1990) em seus estudos sobre a utilização do termo concepção ressaltou que o termo “modelo” foi empregado em algumas situações (DOUADY, 1980; BESSOT; RICHARD, 1977) com um sentido bem próximo do que se entendia por concepção.

Guimarães (1993) ao revisar pesquisas sobre concepções, encontrou uma variedade de termos empregados pelos pesquisadores, como, concepções, crenças, convicções, perspectivas, pontos de vista, preferências e princípios, todos remetendo a sentidos próximos. Em seguida, apresenta sua maneira de concepção:

[...] um esquema teórico, mais ou menos consciente, mais ou menos explícito, mais ou menos consistente, que o professor possui, que lhe permite interpretar o que se lhe apresenta ao seu espírito, e que de alguma maneira o predispõe, e influencia a sua ação, em relação a isso (GUIMARÃES, 1993, p.20).

Ou seja, Guimarães apresenta em sua definição, a influência da concepção do professor em sua atuação, conseqüentemente, em sua prática pedagógica.

Depois dessa contextualização, iremos dar um melhor sentido para a abordagem de Concepções de Mestrado manifestadas nas cartas dos alunos.

O Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande - MS, tem no regulamento do Programa como objetivo:

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, mestrado profissional - área de concentração: Formação de Educadores, tem por finalidade proporcionar aos educadores que atuam na educação básica uma sólida base de formação calcada nos fundamentos históricos da educação, visando à formação para o exercício da cidadania, em uma formação técnica apropriada à instauração e incremento de uma nova pedagogia e no domínio dos instrumentos essenciais ao exercício do trabalho de pesquisa científica. (UEMS, 2015, p. 02).

É válido salientar que o Mestrado é definido por duas linhas de pesquisa: Organização do Trabalho Didático; e Formação de Professores e Diversidade

A turma iniciante no mestrado no ano de 2020, conta com vinte e quatro alunos, todos docentes, porém no primeiro dia de aula estavam presentes vinte e três acadêmicos. A aula inaugural aconteceu no dia nove de março de dois mil e vinte, na disciplina Seminário de Pesquisa Educacional I, ministrada pelos professores Dr. Antonio Sales e Dra. Iara Augusta da Silva. Com o objetivo de: Promover estudo sobre as principais epistemologias que vêm apoiando as pesquisas na área de educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo e as novas abordagens decorrentes das críticas a essas epistemologias. Aprofundar teoricamente e metodologicamente a investigação científica propondo-se à discussão e reelaboração dos projetos de pesquisas que constituem o assunto da dissertação dos alunos ingressantes no Mestrado em Educação.

Para a concretização desta disciplina, a metodologia de ensino seguida foi a leitura previa antecipada dos textos oferecidos no plano de ensino detalhado da disciplina.

As dúvidas e inquietações apontadas pelos estudantes, resumo e resenha das concepções, conceitos, julgamentos, palavras chaves, para promover a discussão e debate em sala de aula. Como também, a exposição e conclusão do professor em cada aula.

Diante dessa realidade, no primeiro dia de aula da primeira disciplina do curso de Mestrado, um professor da disciplina, solicitou que os acadêmicos escrevessem uma carta para uma pessoa especial, dizendo suas concepções sobre o Mestrado, o que espera dele e quais suas expectativas frente essa nova experiência de ser mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação, principiando sua caminhada como pesquisador.

A vivência humana tem uma qualidade historiada que só pode ser interpretada qualitativamente, pois cada sujeito descreve narrativamente a sua experiência passada (como criança, docente, investigador ou componente de certo grupo), sempre reanalizando dentro do seu contexto atual seja ele profissional, histórico ou social.

Para expor qualitativamente a narrativa, assim como as concepções e expectativas sobre o mestrado; apresentamos algumas concepções implícitas e explícitas, separadas por nós, nas seguintes categorias:

1. Concepção do Mestrado como crescimento pessoal e profissional
2. Concepção de que o mestrado proporciona aprendizagem, propõe desafios e dedicação ao estudo e oportuniza saber escrever
3. Concepção que o mestrado irá ajudá-lo a contribuir para sociedade e fazer a diferença
4. Concepção de que o mestrado irá dar respostas às suas dúvidas

Duas dessas concepções foram analisadas em outra oportunidade levando conta os conteúdos de 13 cartas, onde elas apareceram com mais evidência. Daremos, neste espaço continuidade aos próximos conceitos de Mestrado que os estudantes relataram nas cartas que não foram incluídas na oportunidade anterior. É certo, porém, que algumas cartas se enquadraram nos dois grupos, tendo em vista que os seus autores foram mais expressivos, mais enfáticos e de mais abrangência. Também esse grupo de cartas foi numerado de 1 a x. (A1, A2, ... Ax):

a) Concepção do Mestrado como crescimento pessoal e profissional

b) Concepção de que o mestrado proporciona aprendizagem, propõe desafios e dedicação ao estudo e oportuniza saber escrever

Nessas categorias foram citados alguns eixos norteadores: O mestrado é a realização de um sonho (A2, A3, A10, A11); O mestrado irá me proporcionar um crescimento pessoal e profissional (A1, A5, A6, A7,A11); No mestrado vou aprender a escrever (A1, A7); O mestrado abrirá caminhos e novas oportunidades (A1); Mestrado proporcionará novos caminhos, novas descobertas e muito estudo (A3); A hora e o momento é adequado para criar novas aprendizagens (A4) Atuar na liderança após o mestrado (A8); Impactar uma nova geração por meio da Educação (A9); “É imprescindível um fundamento teórico bem estruturado para que possamos construir e desenvolver qualquer ideia acerca do conhecimento” (A12). São expressões de ambições, desejos, vontades, satisfação, situando o sujeito no presente, no futuro e também falando do seu passado. São aparições de sonhos que esperavam a ocasião de se tornarem realidade, além da vontade do “aprender a escrever” onde essa é a grande dificuldade dos alunos mesmo durante o Mestrado.

Tabela 1 – Concepções do primeiro grupo

Acadêmicos	Enunciados
A1	“Eu já escrevi e publiquei alguns artigos em anais, mas acredito que é sempre bom nos atualizar e além disso é necessário praticar a escrita, sendo que a prática nos leva a perfeição. Por fim, estou super contente em dar mais um passo na minha carreira profissional e espero que futuramente possa abrir novos caminhos e oportunidades para meu profissionalismo.”
A2	“Sempre foi meu sonho em poder ter essa oportunidade. Para mim foi uma conquista, acho e tenho certeza que vai me agregar muito valor.”
A3	“Inicio hoje uma nova fase de minha vida. Uma fase de novos desafios, novas descobertas e de muito estudo. É um sonho que se realiza, sonho este de estar cursando um mestrado profissional.”
A4	“Tenho certeza que a hora é essa e o momento é adequado para criar novas aprendizagens.”

A5	“há muito tempo venho falando desse desejo de realizar o mestrado, pois agora chegou a hora, com certeza serão dias de muitos estudos, aulas recheadas de conhecimento e o principal será o crescimento pessoal e profissional.”
A6	“hoje aqui espero, que além da capacitação em si, da gratificação profissional, e ter a possibilidade de crescer na carreira, tudo isso vale como conhecimento para mim como professora.”
A7	“Espero nesse mestrado aprender coisas novas, iniciar com intuito de não parar de produzir, estudar mais para melhorar minha prática profissional e acima de tudo “aprender a escrever” pois sei que não é fácil.”
A8	“Como bem sabe, muitas expectativas em atuar na parte das lideranças da educação aumentaram com o ingresso no Mestrado Profissional.”
A9	“essa nova fase faz parte do meu propósito: impactar uma nova geração por meio da educação.”
A10	“Aqui é um espaço de adquirir, compartilhar, utilizar conhecimentos. É um espaço que transforma gerações, sociedades, culturas. Sonhei estar aqui e agora, o próximo passo é permanecer e concluir.”
A11	“A senhora bem sabe que há tempos sonho com isso e levei alguns “nãos” pelo caminho. O que antes era um sonho, hoje tornou-se meu projeto de vida no qual aqui, hoje, encontro-me no primeiro degrau.” “Acredito que esse curso será de grande valia para mim em todos os aspectos da minha vida.”
A12	“É imprescindível um fundamento teórico bem estruturado para que possamos construir e desenvolver qualquer ideia acerca do conhecimento”

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Por fim, e não menos importante temos mais duas categorias:

- c) Concepção que o mestrado irá ajudá-lo a contribuir para sociedade e fazer a diferença;
- d) Concepção de que o mestrado irá dar respostas às suas dúvidas

Com o mestrado poderemos ter condições para contribuir para a sociedade, escola e família (A3); “Espero sanar as feridas do cotidiano, e fortalecer para os dias óbvios que estão por vim (A5) esperando que o Mestrado dê repostas para todas as dúvidas (A13); Em busca de repostas, com a certeza de outros caminhos e novas indagações, “indagar minhas indagações” (A12).

Tabela 2 – Concepções do segundo grupo

Acadêmicos	Enunciados
A2	“poderemos ter condições para contribuir para a sociedade, escola e família.”
A4	“tampouco espero sanar, aqui, as feridas do cotidiano, mas espero me fortalecer para os dias óbvios que estão por vir. ”
A13	“No primeiro dia estava ansiosa querendo repostas para todas as minhas dúvidas.”
A12	“hoje me coloco na posição de pesquisador, não sei se em busca de repostas, mas com certeza em busca de outros caminhos e novas indagações.” “Tomara que eu encontre caminhos para percorrer, e assim “indagar minhas indagações”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Nesses últimos itens foi possível perceber que ainda há uma crença por parte de alguns alunos que o mestrado irá proporcionar uma diferença em sua prática, consequentemente uma mudança na sociedade frente aos ensinamentos aprendidos, além de terem a percepção que irão ter repostas as suas dúvidas e questionamentos.

Dessa forma, a auto narrativa procurou esclarecer uma investigação sistematizada do fenômeno, por meio de uma filosofia de consciência (BICUDO, 1999), indo além da compreensão superficial e se apoderando da vivência do sujeito para interpretar o que se mostrou. Em consequência, a linguagem ocupou posição de destaque por servir como elemento mediador para o entendimento aprofundado de construção, o que forneceu dados sobre a expressão dos conceitos, preconceitos e valores dos alunos, contribuindo com as impressões da pesquisa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma melhor compreensão de forma ordenada sobre a utilidade da carta pessoal enquanto uma produção de linguagem, socialmente centrada, que causa uma configuração de interação privada, este estudo, baseando-se em 23 cartas, procurou responder a essa questão tomando como meio de sua atenção a análise das concepções, práticas e relatos discursivos e sociocognitivos, assim como o ingresso a carreira de pesquisador. Foi possível fazer uma descrição dos fenômenos, por meio das percepções do objeto (carta) tendo como instrumento elementar a expressão da linguagem (narrativas).

Tais pretensões, observadas nos relatos dos mestrandos, por meio de suas concepções, refletem em sua vivência e o modo como integram sua teoria e prática de ensino, por isso, contar e recontar a sua experiência é uma boa estratégia para refletir sobre sua própria identidade e ponderar sua prática afim de melhorá-la.

4. REFERÊNCIAS

ARTIGUE, M. Épistémologie et didactique. In: Recherche en didactique des mathématiques, Vol. 10, n° 2.3. (p. 241-286), 1990.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, p.160, 2010.

BAKHTIN, M. *O discurso no romance*. In.: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance (1934-1935). Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

BESSOT, A., e RICHARD, F. *Etude du schéma dans l'enseignement des mathématiques*, M'moire de DEA, IREM de Bordeaux, 1977.

BICUDO, M. A. *Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1999.

BICUDO, M.A. *Fenomenologia Confrontos e Avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BOLÍVAR BOTIA, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfica co-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, v. 4, n. 1, 2002.

- CALLIGARIS, C. Verdades de autobiografias e diários íntimos. *Estudos Históricos*, v.11, n.21, p.43-58, 1998.
- CURTIUS, E. R. (1955) *Literatura Europea y Edad Media Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DOUADY, R. *Approche des nombres réels en situation d'apprentissage scolaire* (enfants de 6 a 11 ans). *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 1.1. (p. 77-110), 1980.
- GUIMARÃES, H. *Ensinar matemática: concepções e práticas*. Tese de mestrado em Educação. Universidade de Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1993.
- HUSSERL, E. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomnological Philosophy*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, 1983.
- HUSSERL, E. *Investigações Lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. LEJEUNE, P. *L'autobiographie en France*. Paris: Armand Colin, 1998.
- MERLEAU-PONTY, M. *Conversas – 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PONTE, J. P. da. *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. In: PONTE, J.P. et al. *Educação matemática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (p.187- 239), 1992.
- SALOMON, M. *As correspondências: uma história das cartas e das práticas de escrita no Vale do Itajaí*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. 103p.
- SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *As tipologias textuais e a produção de texto na escola*. 1995. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação). FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1995. (Dissertação).
- UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. *Regulamento do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande. 2015.

CAPÍTULO 4

ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Cícero Antonio Jatanael da Silva Tavares¹

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); jatanael.s@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-2219-7727>

RESUMO: Este trabalho tem o propósito de abordar sobre como se deu a educação inclusiva no âmbito do ensino de Geografia na modalidade de ensino remoto emergencial. Assim, desenvolveu-se a partir de duas escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Crato/CE. O direcionamento a essas instituições de ensino partiu de um prévio conhecimento de que em ambas haviam alunos matriculados que apresentavam alguma forma de deficiência física ou mental. Nesse sentido, para que se fosse alcançado o objetivo da pesquisa, esta foi dividida em dois momentos: levantamentos bibliográficos e levantamentos empíricos. Diante daquilo que foi possível de se coletar, pode-se afirmar que os professores envolvidos com a pesquisa obtiveram dificuldades para inserir os alunos com deficiência em suas aulas. No entanto, algumas metodologias foram utilizadas no sentido de tentar incluí-los. Dessa maneira, torna-se possível ser realizada uma reflexão a respeito de como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Geografia. Ensino remoto emergencial.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de realizar uma abordagem no tocante à educação inclusiva no ensino de Geografia ao longo da modalidade de ensino remoto emergencial em duas escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Crato/CE. Assim, deu-se enfoque a busca em compreender quais foram os desafios impostos aos professores na mediação dos conteúdos no sentido de incluir os alunos que apresentaram alguma deficiência física ou mental.

Nesse sentido, essa pesquisa surgiu no intuito de realizar um convite para ser refletido a respeito das adversidades que são colocadas ao público estudantil em que apresenta deficiência. Assim, faz-se necessário ser dada uma maior atenção a esses alunos, no intuito de se trabalhar com uma educação inclusiva.

De certo modo, é possível admitir que a modalidade de ensino remoto provocada por conta do distanciamento social que esteve imposto em razão da pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19) desencadeou em impactos imensuráveis no processo de ensino e aprendizagem. Quando analisado especificamente o quadro de alunos que possui deficiência, é concebível afirmar que eles podem ter sofrido ainda mais com esse atípico momento de pandemia.

Enquanto ocorria esse modelo de ensino remoto, várias inquietações se fizeram presentes e contribuíram para o norteamento desta pesquisa. Enquanto problemática central, teve-se a seguinte: Como ocorreu a inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Geografia durante o ensino remoto emergencial?

Além disso, houve questões secundárias que proporcionaram o interesse em buscar seguir adiante nesta pesquisa. Entre essas, destacam-se às seguintes inquietações: Quais recursos didáticos foram utilizados nessa modalidade de ensino? Quais foram às principais dificuldades vivenciadas durante o processo de ensino e aprendizagem? Houve algum auxílio ao professor que contribuísse para a realização das atividades escolares com os alunos que possuem deficiência?

Visando responder a essas inquietações supracitadas, fez-se necessário a adesão a uma metodologia que atendesse ao que ora está sendo questionado. Com isso, destaca-se que a pesquisa envolveu duas etapas centrais: os levantamentos bibliográficos e os levantamentos empíricos.

Diante das explicações que foram realizadas ao longo deste manuscrito, é concebível pontuar que foi possível contemplar ao objetivo proposto inicialmente. Dessa maneira, abordagem mostra que o ensino remoto emergencial impactou diretamente na aprendizagem dos alunos e que, quando se trata de educandos com algum tipo de deficiência, esse prejuízo foi ampliado.

Os dados expõem ainda que outras possibilidades metodológicas foram tentadas. Contudo, os desafios colocados nesse modelo de ensino não se contornaram facilmente, em razão sobretudo do distanciamento social imposto, em que limitou às possibilidades metodológicas que contribuíssem para a inclusão escolar.

Assim, é possível pontuar a relevância desta pesquisa, uma vez que convida a todos os profissionais da educação e demais interessados a refletir a respeito dos desafios enfrentados pelos professores no intuito de proporcionar uma educação inclusiva, bem como identificar às alternativas que foram colocadas como forma de reverter essas adversidades ao longo dessa modalidade de ensino remoto.

METODOLOGIA

O desenvolvimento desta pesquisa percorreu um campo tanto teórico quanto empírico. Isso se mostrou relevante diante da necessidade de fazer uso de leituras bibliográficas sobre o tema, ao mesmo passo em que se fez preciso a realização do trabalho de campo para coletar às informações necessárias.

Nesse sentido, partiu-se do conhecimento prévio de que algumas escolas públicas em Crato possuem alunos que apresentam pelo menos uma deficiência. Com isso, acreditou-se que essa eventual limitação por si só poderia ser considerada uma barreira quando se trata de educação inclusiva.

Assim, refletiu-se ainda que, ao ser anunciado o contexto pandêmico – que promoveu a necessidade do distanciamento social e, conseqüentemente, das aulas remotas – às dificuldades envolvendo o processo de inclusão escolar com esse público de alunos que ora é pesquisado se tornou ainda mais notável.

Para que fosse percorrido um caminho eficaz frente ao desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessário a utilização de leituras em obras que abordem sobre questões pertinentes ao que está proposto. Dessa maneira, realizou-se consultas em documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e trechos da Constituição Federal (1988), além de bibliografias como Zolin (2012).

Após ser realizada essa etapa de leituras, adentrou-se ao trabalho de campo, visando coletar às informações necessárias para a pesquisa. Com isso, foi utilizado duas escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Crato/CE como recorte espacial. Conforme antecipado, a seleção por essas instituições de ensino se desencadeou em face de uma informação precedente de que haviam matriculados nelas alguns alunos que apresentam deficiência.

Em ambas, ocorreram entrevistas com o professor de Geografia da escola. Como condição, este deveria estar enquadrado no perfil desejado nesta pesquisa: que fosse professor de algum aluno que possuísse pelo menos uma deficiência. Assim, no total, foram entrevistados dois professores.

Ao entrar em contato esses professores, foi levantado uma série de questões que contribuíram no sentido de identificar como eles mediaram os conteúdos da disciplina de Geografia com os alunos que possuem alguma deficiência. Outras questões se fizeram importantes, como uma objetivando conhecer quais foram os principais desafios enfrentados nesse contexto.

Nesse sentido, ao final das etapas teóricas e empíricas, foi realizada uma sistematização e análise dos dados de forma minuciosa. Posteriormente, deu-se continuidade à pesquisa com a materialização das informações coletadas, isto é, escrevendo aquilo que foi possível captar ao longo da coleta de informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensinar Geografia é abrir caminhos para que o aluno possa ter condições de construir conceitos que o permita entender o seu papel na sociedade, de refletir sobre seu presente e futuro com responsabilidade.

Nas palavras de Albuquerque (2010, p. 16):

É preciso caminhar um trabalho pedagógico na disciplina de Geografia de forma que os alunos assumam posições diante dos problemas relacionados ao seu cotidiano aumentando seu nível de consciência a respeito de suas responsabilidades e direitos sociais como também em questões mundiais.

Em momentos de aulas, diversas são as formas de mediação dos conteúdos de cunho geográfico. Embora muitos educadores ainda se restrinjam a um modelo de ensino tradicional, existem diversos outros que buscam fazer uso de novas formas e mais efetivas de ensinar Geografia.

Essas novidades são importantes para que o ensino não se torne exaustivo. Dessa maneira, dentre essas alternativas, pode-se destacar o papel das metodologias ativas. Assim, a partir da perspectiva de Pereira (2012, p. 6), por metodologias ativas pode ser compreendido como sendo:

Todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

Portanto, essas metodologias ativas são instrumentos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, torna-se capaz de ser promovido aulas mais atrativas aos educandos.

No entanto, diversos desafios estão envolvidos nesse contexto educacional. Um deles é a ausência de investimentos do poder público que viabilize os recursos didáticos necessários para a realização das aulas. Um outro é a estagnação formativa do docente, em razão de estar necessitando realizar cursos de formação continuada, para se atualizar frente às novas condições e possibilidades impostas para o ensino de Geografia.

De fato, proporcionar uma educação geográfica aos alunos não é uma tarefa simples. Isso se confirma quando levado em consideração o contexto comum de ensino, ou seja, a modalidade presencial, onde os professores costumam encontrar inúmeros empecilhos no processo de ensino e aprendizagem.

Contanto, outra adversidade – essa de maior intensidade – foi exposta para evidenciar ainda mais às barreiras envolvidas nesse referido processo: às aulas na modalidade de ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia, que obrigou a população a aderir ao distanciamento social.

Essa modalidade de ensino foi instituída a partir da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicado no Diário Oficial da União e representou a substituição, em caráter emergencial, das aulas presenciais por aulas remotas.

Nesse contexto atípico, foi possível notar que houve uma imensurável perda na qualidade da aprendizagem discente. Assim, diversas ocasiões adversas foram evidenciadas durante esse período, ampliando ainda mais os desafios rumo a uma educação de qualidade para os alunos.

A princípio, demonstrou-se a necessidade de todos os alunos e professores possuírem aparelhos de internet, como computador ou celular, para que viabilizasse a aula remota. Posteriormente, ambos os sujeitos se viram na obrigação de se aperfeiçoarem quanto ao manuseio das tecnologias em prol das atividades escolares.

Em síntese, escancarou-se ainda mais às fragilidades das aulas nessa modalidade de ensino remoto, visto ser inviável mediar os conteúdos da disciplina da forma como se permitia no presencial, quando se dava pra inserir alternativas que contribuía para o processo de ensino e aprendizagem, como às metodologias ativas.

Assim, a dificuldade de apreensão dos conteúdos perante aos alunos se expandiram. Novas barreiras foram impostas tanto aos alunos quanto aos professores. Nesse sentido, perpassou a necessidade desses educadores buscarem alternativas que contornassem essa adversidade.

Além disso, precisa-se adentrar a uma outra questão que se apresenta como de suma importância na comunidade escolar e que é central neste manuscrito: a educação inclusiva. Isto é, toda a reflexão realizada até este momento, ocorreu-se considerando que todos os alunos possuíam perfeitas condições físicas e mentais para a realização da aula remota.

Desse modo, surgiu a seguinte reflexão: será que quando se trata de alunos com deficiência, os desafios foram ampliados? Trabalhou-se inicialmente nesta pesquisa com a hipótese que sim e, diante dos resultados obtidos, foi possível confirmar tal suposição. Por isso, faz-se necessário ser dada uma atenção a esse público estudantil e ser compreendido como se deu a tentativa de inclusão desses estudantes com às atividades escolares.

Dessa maneira, a partir das palavras de Bragança e Oliveira (2005, p. 219): “Pode-se dizer que educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas excluídas (portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluída por gênero, cor ou outros motivos).”.

Essa é uma preocupação antiga e que envolve discussões que, vez ou outra, são colocadas em pauta e não raramente até de forma polêmica. Assim, alguns profissionais afirmam que se deve separar os alunos entre deficientes e não deficientes, enquanto que para outros é acreditado que, para o desenvolvimento de toda a conjuntura escolar, é essencial que exista uma inclusão de todos os públicos de alunos no mesmo ambiente.

Neste trabalho, ao ser realizada toda essa reflexão referente a importância da inclusão escolar, acredita-se veemente que seja de fundamental contribuição à busca em atender a uma comunidade escolar com a maior diversidade possível.

Diversos documentos oficiais tratam a respeito dessa necessidade de inclusão. Dentre esses, têm-se a Declaração de Salamanca (1994, p. 11-12), ao afirmar que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Nesse sentido, esse supracitado documento também ressalta que:

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 34).

Vale lembrar ainda que a própria Constituição Federal de 1988, no art. 208, enfatiza a necessidade de ser realizado: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Portanto, a escola como um todo deve receber os mais diversos públicos, inclusive alunos que apresentem alguma forma de deficiência. Assim, a escola não deve ser percebida como um ambiente em que segrega, mas sim que unifica.

De todo modo, a educação inclusiva se mostra como positiva. Nas palavras de Zolin (2012, p. 12):

A inclusão escolar é um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pela diferença de classe social, etnia, educação, idade, gênero, deficiência, manifestação de fé, ou preconceitos

raciais. Porém, a inserção não deve ser vista somente como sendo um problema pessoal a ser resolvido nas estruturas do sistema onde já deveria fazer-se presente.

No entanto, alguns autores trazem alertas a respeito das dificuldades na inclusão. Isso porque a motivação para a realização de uma educação inclusiva deve partir de todos os agentes envolvidos no processo, como os professores no sentido de utilizar metodologias que contribua com esse objetivo. Nas palavras de Sasaki (2008, p. 1):

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, ‘A declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais’.

Apesar de existir diversos estudos que comprovem a importância da educação inclusiva no tocante ao desenvolvimento do aluno, enfatiza-se que há desafios a serem superados para que futuramente se tenha uma educação que realmente possa ser inclusiva, uma vez que o que é encontrado em muitas das escolas no país ainda é um princípio daquilo que é planejado no que diz respeito a essa discussão.

Caminhos estão sendo tomados. Pode-se destacar previamente ainda às contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro das escolas regulares. Dessa maneira, embora ainda seja uma utopia, é possível acreditar que um dia se possa presenciar uma educação que seja realmente inclusiva.

Adentrando a outro momento desta pesquisa, pode-se verificar que às discussões levantadas são referentes a um modelo de ensino presencial. Assim, todos os documentos oficiais tratam somente desse regime de ensino, inclusive a proposta do AEE.

Dessa maneira, reflete-se sobre às condições em que os alunos com alguma deficiência tenham vivenciado ao longo do período de aulas remotas. Será que foram todos incluídos, dentro do possível, nas atividades escolares? Será que ocorreu uma plena exclusão? Como os professores lidaram com essa situação?

Portanto, o modelo de aula remota impôs uma obrigatoriedade de se repensar muito do que já havia sido discutido até o momento, no sentido de propor soluções emergentes frente ao contexto com tendência a exclusão dos alunos que possuem deficiência.

Ampliando a discussão, traz-se para reflexão os dados obtidos ao longo da etapa empírica desta pesquisa. Assim, destaca-se que foi realizada junto a dois professores da rede pública de ensino da cidade de Crato. Para viabilizar o levantamento empírico, foi feito o recorte espacial, onde se optou por entrevistar os professores que lecionam a disciplina de Geografia no ensino fundamental.

Dessa forma, um professor afirmou que possuía um aluno com deficiência auditiva, enquanto o outro afirmou ter dois no perfil de deficiência: um também com deficiência auditiva e outro com síndrome de Down. Assim, relataram que todos estão matriculados em turmas regulares.

Ambos os professores afirmaram também que na escola onde lecionam existem outros alunos com deficiências, mas que são de turmas de outros professores. Dessa forma, cabe ressaltar que nesta pesquisa optou-se em trabalhar com um número reduzido de entrevistados. Isso se deu em razão de ser visado conseguir obter diálogos mais aprofundados, algo que não seria possível se houvesse muitos professores a serem entrevistados.

Nesse sentido, uma das primeiras observações realizadas se deu quanto ao intuito de averiguar se às escolas ofertavam Atendimento Educacional Especializado (AEE) no sentido de dar um suporte aos professores em momentos de aula. Diante do que foi relatado pelos envolvidos na pesquisa, foi afirmado que havia esse auxílio.

Tal suporte especializado, inclusive, esteve presente nesse período de aulas remotas. Contudo, quando comparado ao auxílio que era dado em aulas presenciais, foi admitido que houveram limitações nas atividades desenvolvidas junto aos alunos com deficiência, devido a esse trabalho estar sendo conduzido à distância.

Com isso, afirmaram que o acompanhamento dos familiares responsáveis pelos alunos na elaboração das atividades escolares foi de suma importância para uma amenização nos impactos proporcionados a esse público estudantil. Contudo, em algumas

aulas, nem todos os responsáveis conseguiram dar o devido suporte, em função de que necessitavam dividir essa função com às atividades domésticas ou profissionais.

Dessa maneira, é possível admitir que, assim como às adversidades já vivenciadas nessa modalidade de ensino remoto junto aos alunos sem limitações físicas ou mentais, os professores realmente obtiveram dificuldades na comunicação com os alunos em que apresentaram alguma deficiência.

No tocante aos meios de interação dos professores com os alunos, foi afirmado se deu a partir do WhatsApp dos familiares responsáveis, tanto para diálogos em coletivo quanto em particular. Em momentos de aula, fez-se o uso do Google Meet, quando era realizada a mediação do conteúdo com todos os alunos, independente de apresentar ou não alguma deficiência. Contudo, no caso dos alunos com deficiência auditiva, profissionais do AEE os auxiliavam virtualmente.

Apesar da busca em contornar às barreiras existentes, os professores reconheceram às limitações na interação dos alunos. Isso porque alguns deles, como aquele que possui síndrome de Down, tinha dificuldade de compreender que o momento em frente a um computador não seria para lazer, mas sim para estudos. Além disso, existiu dificuldade de se concentrarem nas aulas.

Com isso, outros recursos foram utilizados no sentido de tentar atraí-los para a mediação do conteúdo. Grosso modo, pode-se apontar o uso de filmes e vídeos relacionados a disciplina (com legenda, para os alunos com deficiência auditiva), tanto em aula quanto em momentos de atividades extraclases.

A título de exemplo, em uma das aulas o conteúdo selecionado fazia menção a industrialização. Assim, a turma de alunos pôde acompanhar o clássico filme “tempos modernos”, que tem Charlie Chaplin como protagonista. A escolha desse filme se deu em razão de que além de estar relacionado ao conteúdo, ainda é equitativo no sentido da inclusão de todos educandos presentes, visto que não há uso de comunicação oral, tornando-o hábil para quem possui deficiência auditiva.

Visando trabalhar outros conteúdos da Geografia de forma que incluísse os alunos com deficiência junto aos demais, os professores, sob auxílio dos profissionais de AEE, realizaram adaptações em algumas outras atividades. Assim, foram impressos recursos didáticos e enviados para a residência desses alunos (com todos os devidos cuidados de biossegurança para evitar contaminação do Novo Coronavírus) no sentido de trabalhar o conteúdo discutido em aula.

Dentre essas atividades, uma envolveu a entrega de um mapa do Brasil em branco para os alunos preencherem. Na ocasião, havia ocorrido previamente a mediação do conteúdo sobre algumas características de cada região do país. Como forma de avaliar se os alunos conseguiram aprender o conteúdo, foi solicitado que eles preenchessem o mapa com informações de acordo com aquilo que foi relatado em aula.

Evidentemente, outras atividades foram encaminhadas à residência desses alunos, no sentido de tentar desenvolver a mesma metodologia junto a todos da turma. Contudo, ambos os professores afirmaram que pensar em atividades nesse sentido foi uma tarefa desafiante para aquela ocasião.

Em função de tudo isso e acompanhado de um nível de sensibilidade em razão do atípico momento vivenciado, os educadores afirmaram ainda que optaram por serem mais flexíveis frente às exigências colocadas quanto às atividades solicitadas ao longo desse período.

Em linhas gerais, os professores pontuaram que, embora acreditem que não tenham contribuído de modo consistente e desejável para a efetiva inclusão escolar desses alunos que possuem deficiência, tentaram envolvê-los nas atividades de todas as formas possíveis.

Além disso, enfatizaram que se sentiram bastantes sobrecarregados nesse período de aulas remotas. Em função disso, relatam que em alguns momentos não foi possível realizarem o planejamento de aula da forma desejada. Isso porque faltou tempo suficiente, devido a carga horária para esse fim ser considerada por eles como ínfima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações apresentadas, averiguou-se que o ensino de Geografia, ainda que na modalidade presencial, por si só é desafiante. Identificou-se ainda que, quando se trata de um processo de ensino e aprendizagem em que envolva aluno com alguma deficiência física ou mental, esse desafio é ampliado.

Nesse sentido, quando se soma esses fatores e os insere em um modelo de ensino remoto, aumenta-se consideravelmente essas adversidades, uma vez que, dependendo do tipo de deficiência apresentada pelo aluno, esse sujeito dependerá do auxílio de algum profissional o acompanhando durante às aulas.

Entende-se aqui que não foi um momento fácil de ser lidado, pois os professores não estavam efetivamente preparados para lecionar mediante a essa condição. Foram necessárias uma série de adaptações para que se viabilizassem as aulas remotas e, mais que isso, que não excluísse nenhum aluno.

Contanto, apesar das inúmeras alternativas em que foram utilizadas nesse contexto de ensino remoto, ainda assim não foi possível suprir a qualidade do ensino que seria se às aulas fossem realizadas no modelo presencial.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lilian de Souza. **Formação de professores de Geografia e materiais didáticos**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 98, 2010.

BRAGANÇA, Maria das Graças Viana; OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Educação inclusiva: significado e realidade. **Linhas Críticas**: Brasília/DF, v. 11, nº 21, p. 217-227, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 01/11/2021.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)> Acesso em: 01/11/2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm> Acesso em: 01/11/2021.

PEREIRA, Rodrigo. **Método ativo:** técnicas de problematização da realidade aplicada à educação básica e ao ensino superior. In: VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão/SE. 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As escolas inclusivas na opinião mundial.** Viver Consciente, {s.l}, v. 1, p. 1-1, 2008. Disponível em: <http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13> Acesso em: 01/11/2021.

ZOLIN, Adriana De Cássia Rodrigues. **A educação inclusiva no ensino regular.** Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira, p. 27, 2012.

CAPÍTULO 5

ABORDAGEM DA PROPRIEDADE DO GRAU DOS NOMES EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE FLEXÃO OU DERIVAÇÃO?

APPROACHING THE PROPERTY OF THE DEGREE OF NAMES IN ELEMENTARY SCHOOL BOOKS: A CASE OF FLEXION OR DERIVATION?

Adriano Menino de Macêdo Júnior¹

Andreza Mirella Enéas de Medeiros²

Clécio Danilo Dias-da-Silva³

1 Discente do curso de Letras Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Departamento de Letras Vernáculas. Faculdade de Letras e Artes. E-mail: adrianomenino2016@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6367-1088>.

2 Discente do curso de Letras Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Departamento de Letras Vernáculas. Faculdade de Letras e Artes. E-mail: andrezami-rella1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4724-0522>.

3 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Sistemática e Evolução da UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7776-8830>;

RESUMO: Este trabalho visa realizar uma análise crítica de como o livro didático trata a questão do grau, destacando se seus organizadores abordam o tema a partir de um caso de flexão ou de derivação. Para tanto, selecionamos duas obras intituladas *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 6º ano*, organizada pelos autores Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti (2019); e *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* da autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018). No decorrer do texto comparamos como o Livro didático se assemelha as obras de gramáticos importantes tais como: Cegalla (2008) e Bechara (2004). Discorreremos também uma comparação de como o processo de derivação do grau se dá nas vozes de teóricos importantes, tais como: Mattoso Câmara Jr. (1970), Rosa (1983), Sandmann (1989), Rocha (1998) e Loures (2000).

PALAVRAS-CHAVES: Livro Didático; Gramática; Análise; Derivação; Flexão.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa realizar uma análise crítica de como o livro didático trata a questão do grau, destacando se seus organizadores abordam o tema a partir de um caso de flexão ou de derivação. Para tanto, selecionamos duas obras intituladas *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 6º ano*, organizada pelos autores Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti (2019); e *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* da autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2018).

É necessário que, antes de tudo, retomemos o conceito de gramática, por isso nos recorreremos a Travaglia (2009, p. 24) que diz: “a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente.” É importante dizer que para o referido professor de língua portuguesa, “a gramática só trata da variedade de língua que se considerou como a norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua.”

Nessa abordagem, estabeleceremos um comparativo entre os resultados encontrados na análise do livro didático (doravante LD), com as perspectivas da gramática tradicional, segundo Cegalla (2008) e Bechara (2004); e com a perspectiva da Linguística, com referenciais teóricos importantes, como Mattoso Câmara Jr. (1970), Rosa (1983),

Sandmann (1989), Rocha (1998) e Loures (2000), que discutem o grau como mecanismo de derivação.

2. METODOLOGIA

Para desenvolvermos os objetivos propostos, embasamo-nos numa perspectiva metodológica da pesquisa descritiva, que segundo o teórico Gil (2002, p. 41) se caracteriza como:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (...) As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2002, p. 42)

Como dito na citação acima, utilizamos a pesquisa descritiva porque, ao longo do texto, descrevemos como é abordada, nos livros didáticos, a propriedade do grau a partir de um caso de flexão ou derivação. Trouxemos o quantitativo de dois livros didáticos (ver quadro 1), que vão compor nosso corpus, e serão analisados qualitativamente, posteriormente, no decorrer do trabalho. Ainda sobre o teórico Gil (2002), que classifica a pesquisa científica quanto aos procedimentos técnicos utilizados, o nosso trabalho classifica-se como documental, que se vale “das chamadas fontes de “papel”.”:

A pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (...) O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (GIL, 2002, 45-46).

Assim, como supracitado, o presente trabalho analisa materiais impressos, no nosso caso o LD, (ver quadro 1), no qual abordamos o tratamento dado à propriedade do grau dos nomes.

Título da obra	Autor (es)	Editora	Ano
Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 6º ano	Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti	Edições SM	2019
Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi	Moderna	2018

A primeira obra, mencionada no quadro 1, “*Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 6º ano*” dos pesquisadores Costa e Marchetti (2019), foi utilizada na instituição de ensino particular Colégio Marista Natal, localizado no Estado do Rio Grande do Norte, cidade Natal, Região Nordeste do Brasil.

Na sequência, analisamos a seguinte obra “*Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*”, dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018), a qual serviu para o ensino dos alunos da instituição pública de ensino Escola Municipal Professor Zuza, localizado também na cidade de Natal.

3. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

O primeiro LD analisado foi o de Costa e Marchetti (2019), utilizado nas aulas de língua portuguesa da instituição de ensino privado Colégio Marista Natal. A partir das nossas leituras, observamos que o grau é tratado como um caso de flexão. As organizadoras abordam o grau em seu LD pelo estudo em duas classes de palavras: o substantivo e suas flexões e o adjetivo e suas flexões. Partimos da primeira classe gramatical apresentada pelas autoras, quando abordam, no caso dos substantivos, o grau como um caso de flexão.

A flexão de grau do substantivo é abordada pela marcação do tamanho dos seres, segundo Costa e Marchetti (2019, p. 95): a flexão de grau ocorre, em geral, quando são assinaladas as variações de tamanho dos seres”, como, por exemplo, “grau normal: bola, peixe, cachorro; grau aumentativo: bolona, peixão, cachorrão; grau diminutivo: bolinha, peixinho, cachorrinho.” Para as autoras:

[...] Para assinalar o grau diminutivo, acrescentam-se aos substantivos as terminações **-inho/-inha** ou **-zinho/-zinha**. Para marcar o aumentativo, na maioria das vezes, acrescenta-se a terminação **-ão/-ona**. No entanto a flexão de grau dos substantivos pode ser também indicada e outras formas. (...) Grau normal: forno, casa, bola; Grau diminutivo: **forninho**, **casinha**, **casebre**, **bolinha**; Grau aumentativo: **fornalha**, **casão**, **casarão**, **bolona**. (COSTA; MARCHETTI, 2019, p. 95).

Conforme observamos, o grau não é tratado como um caso de derivação, mas de flexão, igualmente como ocorre com o gênero e com o número. Para elas, no momento em que se quer definir a palavra como masculino ou feminino, fazemos a flexão de gênero, como vemos a seguir:

[...] Na língua portuguesa, os substantivos admitem dois gêneros: **masculino** e **feminino**. Pertencem o gênero masculino os substantivos que podem ser antecidos pela palavra **o**. Exemplos: **o** jogo, **o** menino, **o** boné, **o** amor. Pertencem ao gênero feminino os substantivos que podem ser antecidos pela palavra **a**. Exemplos: **a** menina, **a** luva, **a** bola, **a** felicidade. (COSTA; MARCHETTI, 2019, p. 94).

No que tange a flexão do substantivo, segunda categoria analisada, no quesito número, o plural é marcado com o acréscimo do “**s**” ao final de cada substantivo. Como mostra o exemplo a seguir do mesmo LD:

[...] No **Singular**, quando indicam um único ser ou um conjunto de seres, como *estação, ramalhete, povo monumento, ave e torcida*. (...) No **plural**, quando indicam mais de um ser ou mais de um conjunto de seres, como *estações, ramalhetes, povos, monumentos, aves, e torcidas*. (COSTA; MARCHETTI, 2019, p. 95).

Deslocando-se da análise do substantivo para o adjetivo, observamos que o grau também é tratado como um caso de flexão, dentro do LD de Costa e Marchetti (2019), a partir do tópico “flexão de grau”. Para as autoras, o adjetivo também se flexiona em: “comparativo e superlativo.” A obra divide essa flexão em duas formas:

[...] Comparativo: **De igualdade:** A paciência é tão importante quanto a dedicação; **De superioridade:** A paciência é mais importante do que a dedicação; **De inferioridade:** A paciência é menos importante do que a dedicação. (...) Superlativo: **Absoluto sintético:** A paciência é importantíssima; **Absoluto analítico:** A paciência é extremamente importante; **Relativo de superioridade:** A paciência é a característica mais importante de um pesquisador; **Relativo de inferioridade:** A paciência é a característica menos importante de um pesquisador. (COSTA; MARCHETTI, 2019, p. 124-125).

Ainda no caso da flexão dos adjetivos, as autoras observam que, o adjetivo deve concordar com o substantivo, seja no singular ou plural e no gênero (feminino e masculino). Então o substantivo feminino e singular deve concordar sintaticamente com adjetivos femininos no singular; substantivo masculino no plural de concordar em sintaxe com adjetivos masculinos no plural.

O segundo livro analisado é o dos autores Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 122) utilizado nas aulas da disciplina de língua portuguesa da Escola Municipal Professor Zuza. Na obra dos teóricos supracitados, o grau é abordado apenas na classe gramatical do substantivo, no subtópico “variação do grau”. A princípio parece haver uma distinção no tratamento do grau, quando comparamos com a obra anterior, já que os autores afirmam que, “os substantivos apresentam informações gramaticais de **número singular** (menino) ou **número plural** (meninos), assim como de **gênero masculino** (menino) ou **gênero feminino** (menina).” Nota-se que não uma menção à flexão de grau, como no livro anterior.

Ainda que não haja uma problematização o grau nesse LD aparece discutido com um subtópico específico, nomeado “variação de grau.” Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 129) determinam como essa variação de grau ocorre: o “grau normal, diminutivo e aumentativo, através do emprego de sufixos -inha, -ote, para indicar diminutivo, -ão, -arra, alha, para indicar aumentativo.” No mesmo LD ainda trazem o grau com a combinação de substantivo + adjetivo: “casa minúscula”, “menino pequeno”, para estabelecer o diminutivo e “casa enorme”, “menino imenso”, para determinar aumentativo.

4. A ABORDAGEM DO GRAU NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Quando comparamos as análises dos livros didáticos feitas até o momento com gramáticos importantes, vemos que as obras pesquisadas se assemelham à perspectiva da gramática tradicional. Numa leitura da *Novíssima gramática da língua portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla (2008), observamos que o grau é tratado como um caso de flexão. No decorrer da gramática o grau é abordado nas classes gramaticais substantivos, adjetivos e advérbios. Para o teórico supracitado, o grau é dividido em aumentativo e diminutivo. Segundo ele, o “grau dos substantivos é a propriedade que essas palavras têm de exprimir as variações de tamanho dos seres.” O autor explica que o aumentativo sintético se dá por meio da junção do sufixo aumentativo ao radical do substantivo: “-aça, -aço, -alha, -ão, -arra,” etc.; o aumentativo analítico “forma-se com o auxílio do adjetivo grande, ou outros de mesmo sentido”, como “letra grande, pedra enorme.” No diminutivo temos a forma sintética que “forma-se com sufixos diminutivos”, como “-acho, -ebre, -eco, -inho, -zinho”, etc. e a forma analítica que “forma-se com o adjetivo *pequeno*, ou outros de igual sentido”, como: “chave pequena, casa pequenina.” (CEGALLA, 2008, p. 152-153).

Ainda no livro de Cegalla (2008, p. 169), a flexão do grau também ocorre na classe de palavra adjetivo. O gramático divide em sua obra o grau em comparativo: “igualdade”, “superioridade: analítico e sintético” e “inferioridade”. O Adjetivo ainda se flexiona no grau superlativo: absoluto e relativo. Observamos que Cegalla também trás a flexão do grau na classe gramatical do advérbio dividido em: Comparativo: igualdade, superioridade (analítico e sintético) e inferioridade; e superlativo absoluto (analítico e sintético).

Sob o viés do gramático Bechara (2004), em *Moderna gramática portuguesa*, evidenciamos que o fenômeno da gradação se dá nas mesmas classes de palavras que encontramos em Cegalla: substantivo, adjetivo e advérbio. Na obra do pesquisador o aumentativo e diminutivo dos “substantivos apresenta-se com a sua significação aumentada ou diminuída, auxiliados por sufixos derivacionais.” Bechara (2004, p. 140) também

divide o grau em aumentativo (sintético e analítico) e diminutivo (sintético e analítico). Em um contraponto, Bechara aborda em sua obra a gradação sob outro ponto de vista, estabelecendo uma relação entre os estudos da derivação nos campos linguísticos, como podemos ver no tópico aumentativo e diminutivo afetivos:

[...] Fora da ideia de tamanho, as formas aumentativas e diminutivas podem traduzir o nosso desprezo, a nossa crítica, o nosso pouco caso para certos objetos e pessoas, sempre em função de significação lexical de base, auxiliados por uma entoação especial (eufórica, crítica, admirativa, lamentativa, etc.) e os entornos que envolvem falante e ouvinte: *poetastro, politicalho, livreco, padreco, coisinha, issozinho*. Dizemos então que os substantivos estão em sentido pejorativo. A idéia de pequenez se associa facilmente à de carinho que transparece nas formas diminutivas das seguintes bases léxicas: *paizinho, mãezinha, queridinha*. (BECHARA, 2004, p. 141).

De acordo com a citação acima, o grau também é tratado não somente como flexão, mas como um caso de derivação, como veremos mais adiante pela perspectiva dos estudos linguísticos. Assim, podemos afirmar categoricamente que esse olhar mais crítico a respeito do grau já começa a ser aplicado na gramática clássica. No que tange à gradação do adjetivo, Bechara (2004, p. 148) diz: “há três tipos de gradação na qualidade expressa pelo adjetivo: *positivo, comparativo e superlativo*, quando se procede a estabelecer relações entre o que são ou se mostram duas ou mais pessoas.” Ou seja, o autor aborda a flexão do grau nessa classe gramatical com o auxílio de afixos nas palavras para a sua composição. O grau também é discutido por Bechara na classe de palavra advérbio, dividido em “comparativo (de inferioridade, igualdade e superioridade: analítico e sintético) e superlativo absoluto (sintético e analítico) e diminutivo com valor de superlativo.” (BECHARA, 2004, p. 295).

Observamos um padrão seguido em entre os LD de Costa e Marchetti (2019) e Ormundo e Siniscalchi (2018) com as gramáticas tradicionais, ainda que não da forma integral. Na análise, observamos que os LD não abordaram todo o aspecto da flexão do grau, mas fez uso da mesma teoria clássica como demonstrado nas gramáticas Cegalla e Bechara.

5. A ABORDAGEM DO GRAU NA PERSPECTIVA DOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA

Segundo Gonçalves (2009), o primeiro teórico linguista a discutir o viés do status do grau foi Mattoso Câmara Jr. (1970). Partindo disso, a visão que se atrela ao autor leva em consideração uma vertente oposta à tradição gramatical, “a expressão de grau, não é um processo flexional em português, porque não é um mecanismo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si.” (CAMARA JÚNIOR, 1970, p. 83).

Consoante Rosa (1983), e corroborando com Mattoso Jr., reconheceu as características que intensificam a relação do grau em derivação. Apresentou, dessa forma, sob o viés de três argumentos para posicionar o grau como derivação: “(a) a utilização dos afixos de grau não resulta de imposição sintática”; “(b) a manifestação do grau pode ocorrer não somente pela afixação, mas também pela aposição de um adjetivo indicador de tamanho de intensidade”; e “(c) os itens lexicais formados pelo acréscimo de marcas morfológicas de gradação apresentam possibilidade de evolução semântica, acarretando significados imprevisíveis ou idiossincráticos.” (GONÇALVES, 2009, p. 152).

Sandmann, (1989) e Rocha, (1998) também defendem a posição derivacional do grau. Os morfólogos apontam tais características como as principais evidências: “(a) para a existência de inúmeros vocábulos que apesar de portarem afixos de grau, não necessariamente expressam tamanho, como (calção) que não explicita o tamanho em si, e (camisinha) que seria preservativo”; e “(b) para a expressão da afetividade presente em inúmeras construções morfológicas de grau (filhinho e sopinha).” Segundo Rocha (1998, p. 73), a afetividade expressa pelo grau da palavra, muitas vezes em seu contexto, pode ter ou não seu sentido literal alterado “como ocorre em “carrão” no sentido de valorização e “mulherzinha” com pejorativo”. (GONÇALVES, 2009, p. 152).

Em consonância com Loures (2000), os afixos propostos na gramática tradicional, quando agregadas aos radicais das palavras passam a ter função sentimental ou afetiva de características positivas, como ocorrem nos casos de “cachorrinho”, “mulherão”.

Em outros casos, a palavra, segundo o autor, pode assumir função negativa, como, por exemplo, em: “leizinha”, “papelão”. Desse modo, partindo dos pressupostos teóricos supracitados, nenhum desses pesquisadores, atualmente, considera o processo de gradação como flexional. Entretanto, os livros didáticos em sua maioria ainda arriscam em equipar grau com número e gênero.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, observamos que os LD analisados abordaram o grau como flexão, numa perspectiva da gramática tradicional, sem levar em consideração que não se trata de uma exigência sintática. Vale ressaltar que no LD 2, *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, pelo menos na nomenclatura do subtópico, o grau é tratado como uma variação, ou seja, um possível caso de derivação, mas esse assunto não chega a ser problematizado. Em certo sentido, os LD desprezam os avanços dos estudos linguísticos que pensam no grau como uma derivação.

Sob o viés da concepção da linguagem, abordado na obra de Travaglia (2009, p.30), a qual os livros didáticos aqui analisados se enquadram, podemos dizer que a “gramática normativa” reina sob os materiais as obras de Costa e Marchetti (2019) e Ormundo e Siniscalchi (2018). A gramática normativa, segundo o autor, “é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial.” Ainda sobre esse conceito, Travaglia (2009, p. 30) diz que esse tipo de gramática baseia-se “mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.”

Tendo dito isso, no decorrer do texto podemos ver que os LD atendem critérios rigorosos da gramática normativa, em contra ponto, podemos ver que os linguistas citados anteriormente, estudam o grau sobre o viés da “gramática descritiva”, que para Travaglia (2009, p. 32):

[...] É a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, modo e as condições de uso dos mesmo. Portanto

a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade. Podemos, então, ter a gramática descritiva de qualquer variedade da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 32).

Podemos concluir que com base nos pressupostos teóricos de Travaglia, o grau pode ser estudado a partir do seu funcionamento, na perspectiva da “gramática descritiva” e não como vem pré-estabelecido na gramática normativa. Assim, podemos categorizar os afixos em um processo estrutural que dê ao grau função de derivação com expressividade e organização discursiva e textual. Se faz necessário que professor administre em suas aulas, concomitantemente, os conceitos de flexão e derivação, para que o aluno possa ter um maior repertório gramatical.

REFERÊNCIAS

CAMARA JÚNIOR, Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: vozes, 1970.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 6º ano**. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2019.

Gil, Antônio Carlos. **Como elabora projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Flexão e derivação: o grau. *In*: BRANDÃO, Silva R.; VIEIRA, Silva F. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2009.

LOURES, L. H. **Análise contrastiva de recursos morfológicos com função expressiva em francês e português**. Rio de Janeiro, 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, UFRJ.

ROCHA, L. C. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

ROSA, M. C. **Os nomes aumentativos em -ão: um estudo sobre produtividade lexical**. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, UFRJ.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

SADMANN, A. J. **Morfologia geral**. São Paulo: Contexto, 1989.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Eldereti Machado



É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

PÓS-FACIO

A educação na atualidade é transformAÇÃO, é mudanças, é sentido, é desafio. Esta obra contempla essas realidades, como forma de registro escrito, datado, do contexto contemporâneo educacional.

Educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo! (Paulo Freire)

O circuito de publicações intituladas de “Fluxo Contínuo” possibilitam o tráfego e o diálogo de informações e discussões sobre a educação em um menor tempo, favorecendo o acesso dinâmico e contemporâneo ao conhecimento. Essa publicação faz parte da nossa linha editorial de Fluxo Contínuo, trata-se de uma modalidade de publicação individual ou coletiva de artigos aprovados em obra com submissões abertas em um determinado volume, com tempo de análise, aceite e produção dinâmico.

Agradecemos o/a leitor/a.



www.terried.com 
[@editora_terried](https://www.instagram.com/editora_terried) 
[/editeraterried](https://www.facebook.com/editeraterried) 
contato@terried.com 

