



V. 16 N. 02 JULHO/DEZEMBRO DE 2009 - SEMESTRAL

UNIVERSO

ACADÊMICO

UNIVEN
FACULDADE DE NOVA VENÉCIA



UNIVEN
FACULDADE DE NOVA VENEZIA

ISSN 1676-3408

UNIVERSO ACADÊMICO

Faculdade Capixaba de Nova Venécia – UNIVEN
v. 16 n. 02 Julho/Dezembro – 2009 - Semestral

Diretor Geral

Tadeu Antônio de Oliveira Penina

Coordenadora Acadêmica

Eliene Maria Gava Ferrão

Coordenador Financeiro

Fernando Bom Costalonga

Coordenadores de Curso

Administração / Agronegócios

Alcione Cabaline Gotardo

Pedagogia / Letras

Kessya Pinitente Fabiano Costalonga

Direito

Fernanda Mauri Borges

Serviço Social

Jacqueline Kelly Cunha

Petróleo e Gás

Andressa Salvador

Bibliotecária

Alexandra Barbosa Oliveira

Presidente da Comissão Editorial

Eliene Maria Gava Ferrão

Comissão Editorial

Eliene Maria Gava Ferrão

Kessya Pinitente Fabiano Costalonga

Viviane Dias de Carvalho Pontes

Endereço para correspondência

Biblioteca Pe. Carlos Furbetta

Rua Jacobina, 165 – Bairro São Francisco

29830-000 – Nova Venécia – ES

e-mail: alexandrao@univen.edu.br

Capa

Maico Roncatto

Universo Acadêmico / Faculdade Capixaba de Nova Venécia / – Nova Venécia:
Cricaré, (jul./dez. 2009).

Semestral
ISSN 1676-3408

1. Produção científica – Faculdade Capixaba de Nova Venécia. II. Título

UNIVERSO ACADÊMICO

SUMÁRIO

ARTIGOS

Reflexões sobre prática de Ensino da Língua Materna.....	05
Eleusa Pansiere de Souza Zucolotto Lourdes Aparecida de Souza Cezana Welliton de Resende Zani Carvalho	
Distúrbio da linguagem e o papel do pedagogo na Alfabetização de crianças	12
Greicykelli Mattos Micheli da Silva Gomes Milena Marques Mattedi Samuel Ricardo Salvador Kessya Pinitente Fabiano Costalonga	
A realidade do ensino da Gramática na sala de aula X os PCN'S.....	19
Simone Santos Lopes Mônica Rodrigues de Oliveira Manuela Brito Tiburtino Carolina da Silva Zucoloto	
Influência da cultura organizacional e das relações de poder no comportamento dos membros.....	37
Angela Maria Bissoli da Silva Bruna Pinheiro Milanez Claucia Werneck Krause Grace Kelly Novelli Inoch	
A tecnologia é aliada ou vilã da educação? Reflexões sobre a educação e os desafios da modernidade	44
Gilmara Gomes da Silva Sarmiento	

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Eleusa Pansiere de Souza Zucolotto¹
Lourdes Aparecida de Souza Cezana²
Welliton de Resende Zani Carvalho³

RESUMO

Expõe-se brevemente a evolução do estudo da linguagem humana e suas implicações na prática cotidiana dos professores e pedagogos. Discute-se a metodologia aplicada ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil, buscando suscitar reflexões acerca da competência linguística dos alunos. É de grande importância para a Educação brasileira que se analisem e exponham os problemas concernentes ao ensino da língua materna, tendo em vista que tais análises, por simples que sejam, podem contribuir para um posicionamento profissional mais adequado por parte de quem efetivamente trabalha com os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio.

Palavras-Chave: língua-padrão, metodologia, variação linguística, competência linguística.

ABSTRACT

It's briefly exposed the evolution of the human language study and their implications in daily practice of the teachers and educators. The applied methodology to the teaching of the Portuguese Language in Brazil is discussed for raising reflections about the student's linguistic competence. It's of vital importance for the Brazilian Education that we analyze and expose the concerning problems to the teaching of the mother language, since such analyses, for being simple, they can contribute to a more appropriate professional positioning on the part of who indeed works with the students of the Elementary, Secondary and High School.

Key works – standard language, methodology, linguistic variation, linguistic competence.

1. INTRODUÇÃO

“A grande missão do professor da língua materna(...) é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua...”(BECHARA, 1985, p.14).

Um dos grandes problemas por que passa a Educação no Brasil é o ensino da língua materna, conforme aponta Suassuna (1995) :

¹ Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira;

² Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral. Professora do curso de Letras da Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

³ Graduado em Língua e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós Graduado em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira

Para professores de língua materna, de modo geral, é facilmente perceptível que o ensino de Português está em crise. O fenômeno “crise na linguagem” foi exaustivamente tratado na obra Rocco (1981), que configura uma situação de caos com relação ao desempenho lingüístico de 1.500 candidatos ao vestibular, após análise de suas redações.

É justamente com base nessa constatação que passaremos a discutir as principais causas desse fracasso e analisar de que forma a linguística pode contribuir para a solução desse problema. Para tanto, precisamos traçar um breve histórico da evolução dos estudos linguísticos para termos uma ideia da nossa herança gramatical e de como ela ainda aprisiona tanto autores de livros didáticos quanto professores.

A tentativa de sistematizar o estudo das línguas é tão antiga quanto as civilizações grega e indiana, conforme aponta o professor Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1975); entretanto, até o século XIX, tal esforço não foi além da prescrição, exclusivista e preconceituosa, de normas de “certo e errado” ou da especulação filosófica a respeito da linguagem e sua origem. O advento da linguística, no início do século XIX, um enfoque histórico e descritivo do estudo da linguagem começa a se delinear. Câmara Jr. (1985) a define como “*o estudo científico e desinteressado dos fenômenos lingüísticos*”. Tendo esse caráter “desinteressado”, os conceitos de “certo” e “errado” não se sustentam mais, e o uso da língua em sua totalidade, incluindo falares e dialetos, pode ser investigado sem o ônus da normatização.

O nosso artigo não tem a pretensão de dar respostas às questões levantadas, contudo fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor no ensino da língua, já que, apesar de tantos avanços, a escola não tem conseguido êxito satisfatório na área de comunicação e expressão, pois os nossos alunos, cada vez mais, apresentam dificuldades na habilidade e uso da linguagem nas várias situações comunicativas e modalidades do discurso.

2. A PERSPECTIVA DO FENÔMENO LINGÜÍSTICO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Como bem aponta o professor Francisco da Silva Borba (2003), “Ninguém pode ignorar que a Linguística contribui com material básico para as atividades educacionais elementares”. É inegável que o tratamento dado ao estudo das línguas na esfera da pesquisa deve servir de base para a construção de um sistema educacional eficaz. No entanto, a despeito do engajamento das universidades no que se refere à pesquisa linguística, a realidade dos nossos alunos em relação à competência no uso da língua materna é angustiante. As redações dos vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – são excelentes balizas para se aferir a real situação dos estudantes após onze anos, no mínimo, de educação formal, no que se refere ao uso da modalidade escrita da língua.

Obviamente, diversos são os fatores que contribuem para o fracasso do nosso ensino em proporcionar ao aluno habilidade nas várias situações comunicativas e modalidades do discurso; porém, o que nos interessa no momento é por que, a despeito dos avanços da Linguística moderna, e da fundamentação teórica dos profissionais, a Escola não tem conseguido o êxito necessário na área da comunicação. Para responder adequadamente a essa pergunta, precisaríamos de um estudo sociológico e um espaço muito mais abrangente do que o de um simples artigo; portanto, limitaremos nossa análise a quatro pontos: 1) o tratamento dado pelo professor ao material teórico disponível e 2) o tratamento dado pelo professor ao

discurso (oral e escrito) produzido pelo aluno 3) a questão dos manuais didáticos 4) a influência dos meios de comunicação na linguagem do aluno.

2.1. PREPARAÇÃO TEÓRICA DO PROFESSOR

O primeiro problema a ser analisado quanto ao ensino da língua materna e sua relação com o avanço da Linguística é a apropriação, pelo professor, do aparato teórico que está à sua disposição. Borba (2003) afirma que “o importante é formar professores que conheçam bem a natureza do sistema lingüístico que manejam e cujas formas têm que ensinar, o que está bem longe da simples memorização ou adestramento no uso de um conjunto de regras gramaticais”. Na prática, o que temos observado é que o professor tem-se limitado a substituir uma terminologia tida como tradicional, como sujeito e predicado, por exemplo, por uma por outra reconhecidamente atual - sintagma nominal e sintagma verbal, respectivamente. Isso, por si só, não é suficiente para transformar a linguagem do nosso aluno. Não é a terminologia o problema crucial do ensino, mas a metodologia.

O método científico toma como ponto de partida para a análise o objeto a ser analisado, o que, no caso da Linguística, constitui o *corpus lingüístico*. O professor, da mesma forma, precisa tomar como ponto de partida a produção oral e escrita do aluno para, a partir de uma análise descritiva e/ou comparativa levar o aluno a uma postura crítica em relação a sua própria habilidade no uso da língua. Em relação a isso, segundo Possenti e Ilari (apud Suassuna, p. 62) declaram: “... uma reflexão crítica sobre a contribuição da Linguística nos permitirá elencar alguns princípios que, somados e assimilados à prática, podem resultar numa imagem do professor de português muito diferente, até mesmo oposta à Atual”.

Esse novo enfoque no tratamento do estudo da língua há muito já vem sendo apontado por grandes teóricos da nossa linguística, como Livia Suassuna e João Wanderley Geraldi como o caminho de cooperação entre os pressupostos teóricos e a prática de ensino. Fonseca e Fonseca (1977) nos dão uma excelente síntese a respeito disso quando afirmam que “... para o professor de Português, saber Linguística representa adquirir as bases teóricas de uma correta perspectivação do fenômeno lingüístico, como condição para imprimir um cunho científico à sua atuação didática...”.

O fato é que, uma vez de posse dos pressupostos lingüísticos adequados a uma verdadeira revolução em sua prática, a maioria dos profissionais da Educação tem-se limitado a cumprir conteúdos programáticos preestabelecidos por manuais didáticos que, no máximo, inovam na nomenclatura. Metodologicamente, esses professores não têm conseguido fazer a “perspectivação do fenômeno lingüístico” apontada por Fonseca e Fonseca. Assim, pouco ou nada se obtém como resultado da prática pedagógica.

2.2. LINGÜÍSTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL

O segundo ponto que pretendemos analisar e que está intimamente ligado ao primeiro é a efetiva produção textual, oral e escrita, do aluno e o seu adequado aproveitamento sócio-comunicativo. O professor Borba é taxativo em afirmar que: “o professor deverá atentar para as diferenças individuais no manejo da língua”.

Isso pressupõe desvincular a produção linguística do aluno da atividade meramente pedagógica, ou seja, conferir ao texto produzido em sala de aula uma função comunicativa e social que estimule a busca do registro linguístico adequado e o aprimoramento da competência pessoal no uso da língua materna. Suassuna (1995) diz que “a discussão sobre o ensino de redação e sobre o produto que resulta desse ensino tem que ser efetivada em função das condições de produção da escrita na escola”.

Ainda em consonância com o que acabamos de dizer, expõe Louzada (1998, p.18):

Uma outra reflexão que se deve fazer é a de que o aprendizado da variante linguística pela criança, antes mesmo de entrar na escola, se deu pela interação com o seu grupo familiar e comunitário. Assim também é lícito supor que o maior número possível de experiências lingüísticas na variante padrão levará ao domínio desta variante. É o que Ilari e Possenti denominam “exposição de dados”, vale dizer, produção e interpretação de textos para que a criança vá, aos poucos, percebendo e refletindo sobre o funcionamento da linguagem...

Com vistas a agregar valores à produção escrita do aluno, o fim do texto deixa de ser a correção pelo professor e passa a ser a comunicação eficaz pautada nos princípios que regulamentam não só a gramática, mas também os gêneros textuais.

Dessa forma, a atividade de análise seguindo padrões investigativos baseados, sobretudo, na linguística textual poderá extrapolar a estéril análise gramatical e evoluir de uma postura de prescrição normativa para uma postura de comparação e escolha. Atividade gramatical como vem sendo aplicada na maioria das escolas brasileiras tem contribuído muito pouco para a formação do nosso educando; por isso, temos muito que aprender com a metodologia legada pela Linguística.

2.3. ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: ADEQUAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O terceiro aspecto do grande complexo chamado ensino da língua materna é a questão dos manuais didáticos. Suassuna (1996) aponta dois problemas pesquisados por ela em gramáticas antigas e em mais recentes da língua portuguesa, bem como em manuais de expressão escrita, a saber: 1º enfoque normativo e filosófico no estudo da linguagem; 2º valorização do modelo literário como padrão a ser seguido pelo usuário da língua.

Se analisarmos materiais didáticos atuais utilizados na maioria das escolas brasileiras, certamente vamos encontrar uma teoria de análise da língua herdada desses antigos compêndios. O gramático Evanildo Bechara (1980, p.21) afirma que “não se rompe de vez com uma tradição secular”.

Isso explica por que esta Moderna Gramática traz uma disposição da matéria mais ou menos como o modelo clássico”. Apesar de muitos autores já se terem dado conta de que é necessário rever pressupostos teóricos e enfoques metodológicos, os livros didáticos ainda não têm sido reformulados a ponto de contemplar a realidade linguística dos nossos educandos. Suassuna (1996, p.33) sintetiza a questão com as seguintes palavras: “Nenhum autor sugere estar assumindo uma posição teórico-científica mais ousada, mesclando, quase todos, suas palavras com um moralismo retrógrado, às vezes velado, às vezes explícito.”

Assim, podemos dizer que, a despeito de algumas tentativas ainda acanhadas, o material didático utilizado pelos nossos alunos, sobretudo nas escolas públicas brasileiras tem contribuído para a manutenção desse caos geral quanto ao uso pleno da língua.

Os manuais ainda apresentam um segundo aspecto a ser analisado, que é a valorização de textos literários como padrão para o usuário moderno da língua portuguesa. Sem sombra de dúvidas, Machado de Assis, Rui Barbosa, Gonçalves Dias, José de Alencar são exímios escritores. Certamente em alguns contextos e situações comunicativas, escrever como eles é um privilégio apoteótico, no entanto, não podemos conceber agências publicitárias, escritores de telenovelas, redatores de jornais, roteiristas, palestrantes, enfim, profissionais das mais variadas áreas utilizando em seu cotidiano o estilo de qualquer desses autores. Por que, então, os manuais continuam tomando como referência tais modelos?

Podemos observar, ainda, que há uma tradição entre os gramáticos brasileiros em considerar como base para fixação das regras gramaticais as obras literárias dos escritores brasileiros e portugueses.

Para exemplificar, podemos citar o prefácio da Nova Gramática do Português Contemporâneo, Cunha & Cintra (1985) apud Rocha (2002) afirmam a respeito de sua obra:

Trata-se de uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias.

Da mesma forma que os textos literários têm valor sócio-cultural, as reportagens, os artigos, as produções textuais diversas do nosso momento histórico também o têm. A sociedade moderna está mergulhada num mar linguístico constituído dos mais variados discursos. Apenas o ambiente escolar desconsidera esse fato. Basta abrirmos qualquer livro didático de língua portuguesa para encontrarmos uma verdadeira antologia de grandes escritores da literatura brasileira, cujos estilos já há muito se tornaram obsoletos.

Faz-se necessário, para não sermos injustos, pontuar que algumas redes privadas têm proposto um material didático de altíssimo nível que já apresenta uma visão linguística muito diferente dos livros didáticos tradicionais. Esse material contempla questões como variação linguística, sintagmas e paradigmas, informatividade, conhecimento partilhado, textos publicitários como base para a análise linguística, dentre outros itens desconsiderados pelos manuais convencionais. Além de conteúdos atualizados, as propostas pedagógicas também apresentam um enfoque sociolinguístico notável. Infelizmente esse material está à disposição de uma minoria privilegiada financeiramente.

2.4. ENSINO DA LÍNGUA: MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

Finalmente, o quarto e último pilar da análise que ora vimos fazendo é a influência dos meios de comunicação de massa na linguagem do aluno. Fator simplesmente ignorado nos planejamentos e nas discussões a respeito do ensino do Português, o poder de transformação e de persuasão da mídia precisa ser posto em perspectiva nas nossas escolas. É o que afirma, por exemplo, Possenti (1997, p.41) apud Rocha (2002, p.64): “Haveria certamente muitas vantagens no ensino de português se a escola propusesse como padrão ideal de língua a ser

atingido pelos alunos a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga.”

É evidente que os avanços tecnológicos têm exigido da sociedade uma reestruturação na forma de criar, formatar e veicular mensagens e discursos diversos. Esse fato se constitui num desafio para os que querem realmente tornar seus alunos hábeis e competentes usuários da língua materna. Braga (apud Suassuna, p. 41) recomenda:

É preciso que nos liberemos do desprezo e da depredação infundada aos meios de comunicação de massa. Antes de mais nada, é necessário sabermos entender o potencial que cada veículo tem como criador de mensagens para que possamos entender as funções específicas de cada um e para melhor entendermos em que níveis a linguagem verbal ainda é exclusiva (...) Nessa medida, estaremos voltados mais para as estratégias de utilização dos meios de comunicação de massa num processo educativo e crítico, encontrando os modos como as mensagens de massa podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura da linguagem verbal, ao invés de nos mantermos na escola, numa visão dissociada da cultura: apocalíptica em relação aos meios de massa e anacrônica em relação ao verbal.

A citação dispensa comentários e encerra a questão. Nós, educadores, somos responsáveis pelo tratamento que daremos às várias, inovadoras e empolgantes tecnologias dos nossos tempos.

Cabe a nós, profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, canalizar o potencial instrutivo que esses meios possuem para a construção, na sala de aula, de um saber conectado, se é que o termo é adequado, com o mundo. Da nossa capacidade de seleção, escolha, planejamento e execução de novos e ousados projetos educacionais depende a atitude dos nossos alunos e, por extensão, da sociedade em relação aos meios de comunicação de massa.

3. CONCLUSÃO

Diante dessa análise, conclui-se que ministrar aulas deve ser sinônimo de inovação, criatividade e cientificidade.

Para tanto, faz-se necessária, em caráter de urgência, uma revisão na prática de ensino vigente em nossas escolas, com base no vasto material teórico disponível. O uso adequado da língua pelo povo é o aferidor de medida da alfabetização da nossa sociedade e a prova da nossa competência no ensino da língua na Escola.

O desenvolvimento nacional em termos de civilização está intimamente relacionado ao grau de educação do povo, sobretudo, no que se refere à competência na utilização adequada da língua em sua forma oral e escrita. Afinal, quem tem acesso a todo o conhecimento necessário às mudanças nessa área somos nós, professores.

Portanto, é nossa responsabilidade refletir seriamente sobre as questões aqui levantadas e reavaliar a nossa prática pedagógica para efetivamente revertermos esse caos generalizado no ensino da língua.

4. REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 25 ed. São Paulo: Nacional, 1980.
- _____. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985
- BRAGA, M.L. “**Lendo o problema da leitura**”, s.d. Em Cadernos PUC, nº 8, São Paulo, Educ/Cortez, p. 3-10.
- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 13 ed. São Paulo: Nacional, 2003.
- CÂMARA JR., J. Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CÂMARA JR., J. Mattoso. **História da Lingüística**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FONSECA, F e FONSECA, J. **Pragmática lingüística e o ensino do português**. Coimbra, Almedina, 1977.
- ROCCO, M. T. A crise na Linguagem. In: SUASSUNA, LÍVIA. **Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 17.
- ROCHA, L.C.A. **Gramática: Nunca Mais** – O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- SUASSUNA, LÍVIA. **Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DISTÚRBO DA LINGUAGEM E O PAPEL DO PEDAGOGO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Greicykelli Mattos⁴
Micheli da Silva Gomes⁵
Milena Marques Mattedi⁶
Samuel Ricardo Salvador⁷
Kessya Pinitente Fabiano Costalonga⁸

RESUMO

A finalidade deste trabalho foi analisar a ação pedagógica junto às crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem da escrita. O motivo do estudo sugerido está em pesquisar até que ponto a atuação do pedagogo pode interferir no processo de aprendizagem da criança. Concluiu-se então que, o pedagogo escolar precisa ser um profissional com ampla visão no processo educativo. Ele precisa estar em constante formação continuada em relação às dificuldades de aprendizagem para melhor orientar o professor em relação ao desempenho escolar dos alunos.

Palavras-chave: alfabetização – aprendizagem – ação pedagógica.

ABSTRACT

The scope of this work is to analyse the pedagogical action with the children that present difficulties in learning how to write. The reason of this suggested study is to search the limits in which the pedagogical actions can interfere in the child's learning process. It is realized that, the school educator needs to be a professional with a wide vision on the educational process. He/she needs to be in an endless formation regarding the learning difficulties, to help more efficiently the teacher in relation to the students school performance.

Key-words: alphabetization, learning, pedagogical action

1. INTRODUÇÃO

Através da preocupação em conhecer outras formas de pensar e fazer educação, foi realizado um estudo sobre o papel do pedagogo com as crianças na alfabetização.

⁴ Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

⁵ Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

⁶ Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

⁷ Aluno do curso de Pedagogia da Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

⁸ Coordenadora dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Especialista em Didática do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior de Nova Venécia. Especialista em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respektivas Literaturas.

O conhecimento e comprometimento do pedagogo escolar e dos educadores em relação à alfabetização são fundamentais, e isso, se dá através do diálogo entre os mesmos a fim de alcançar a construção da relação de mediação entre o meio social e escolar da criança. Ao chegar à escola ela traz consigo experiências adquiridas no âmbito familiar e cultural. A criança conhece mais uma fonte de conhecimentos, podendo surgir dificuldades de aprendizagem que se observam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e essas possíveis dificuldades podem estar relacionadas aos conhecimentos afetivos, cognitivos e psicomotores das crianças.

Segundo Vygotsky (1987) em sua visão sócio-construtivista do desenvolvimento com ênfase no papel do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem; a aprendizagem se dá em colaboração entre as crianças e entre elas e os adultos. Já, Piaget, coloca que a aprendizagem se produz pela interação do indivíduo com os objetos da realidade, onde a ação direta é a que gera o desenvolvimento dos esquemas mentais.

Nesse sentido é possível que o pedagogo escolar seja fonte de inspiração dos seus professores, conduzindo-os a uma reflexão crítica da realidade e do mundo, contextualizando o pensamento de que é importante considerar os conhecimentos já existentes no aluno, conhecendo a estrutura familiar e tentar compreender as suas relações sociais existentes no seu cotidiano.

É importante estar ciente sobre o papel do pedagogo, e na importância em manter-se sempre atualizado, reciclando seus conhecimentos através de congressos, pós-graduações, e outros meios, para que esteja apto a orientar os professores em suas dificuldades em sala de aula, com as crianças com déficit na escrita, e ter em mente que é necessário buscar auxílio junto a uma equipe multiprofissional quanto à atuação do professor em sala de aula.

Segundo Vygotsky o professor constitui-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, NEM SEMPRE SÃO DEFICIÊNCIAS

A criança nas séries iniciais pode sofrer uma dificuldade na transição do ambiente familiar para convívio com estranhos e do aprendizado informal para o formal, e muitas vezes deixam o professor sem saber como lidar, demonstrando dificuldade na aprendizagem sem causa aparentemente específica.

É importante ressaltar que muitas vezes em sala de aula é confundida dificuldade na aprendizagem, com uma deficiência na aprendizagem. Por isso é importante saber conduzir a situação para uma verificação real do diagnóstico da falha na aprendizagem da escrita da criança, pois segundo Guerra (2001) crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes e, ao mesmo tempo, demonstram dificuldades para aprender. Incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem.

Muitas dificuldades de aprendizagem são decorrentes de metodologia inadequada, e de professores desmotivados, brigas e discussões entre colegas, entre outras, venho enfatizar que a escola deve ser a segunda casa do aluno, um lugar onde ele possa se sentir bem e entre amigos, contar com o professor sempre que precisar ou sempre que tiver um problema familiar.

O professor deve manter contato com os outros membros da equipe escolar, como coordenação pedagógica, por exemplo, que poderá auxiliar na orientação de como proceder diante da dificuldade e se necessário procurar o auxílio da equipe multi-profissional, na busca de realizar uma minuciosa investigação sobre a vida nos contextos emocional, físico e social da criança.

2.2 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Uma das grandes pesquisadoras que discute os processos da língua escrita é a psicóloga e a psicolinguista Argentina Emília Ferreiro que concentra suas pesquisas em mecanismos cognitivos relacionados à leitura e a escrita comprovando o importante papel que a criança tem na construção do seu próprio conhecimento. Assim, diferente do que ouvimos dizer Emilia Ferreiro não desenvolveu um método, mas observou como se realiza a construção da linguagem escrita, percebendo que a criança reinventa a escrita. Segundo (Cagliari, 1989: 48) essa seria uma concepção de leitura e de escrita como decifração de signos linguísticos transparentes, e de ensino e aprendizagem como um processo cumulativo. O autor vem reafirmar o que Emília Ferreiro, defende na aprendizagem da escrita criticando a visão tradicional da leitura e da escrita como um simples fato de memorização, continuando a ver o aprendizado dessas práticas como os acessos às primeiras letras, que seria acrescido linearmente do reconhecimento das sílabas, palavras e frases, que, em conjunto, formariam os textos, e após o conhecimento dessas unidades, o aluno estaria apto a ler e a escrever.

Neste período de construção da escrita, surgem as dificuldades que podem trazer alguns transtornos tanto para o professor, como para a família. Para Strick e Smith (2001), a dificuldade de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho escolar. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas só podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola.

As crianças com dificuldades de aprendizagem são suficientemente inteligentes, mas enfrentam muitos obstáculos na escola. São curiosos e querem aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam difícil explicar qualquer coisa a eles. Essas crianças têm boas intenções, no que se referem os deveres e tarefas de casa, mas no meio do trabalho esquecem as instruções ou os objetivos propostos pelo seu mediador, causando transtornos no ambiente escolar e familiar.

Segundo Fonseca (1995), a aprendizagem é uma função do cérebro. A aprendizagem satisfatória se dá quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: funções do sistema nervoso periférico, funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais.

A dificuldade de aprendizagem da criança pode surgir por meio de fatores biológicos e psicológicos. Neste contexto buscando entender melhor a criança, em seu período de alfabetização podem surgir dificuldades na aprendizagem da escrita, problemas no âmbito familiar e social podem afetar o seu desempenho escolar, hoje os mais frequentes são muitas vezes ocasionados dentro da família, a exemplo disso citaremos alguns casos que podem ocorrer: a criança pode sofrer uma perda familiar, violência sexual, carência familiar, baixa da auto-estima, sendo também existentes as sequelas mediante uma patologia como meningite entre outras e ainda podem ser diagnosticadas algumas patologias já congênitas que muitas vezes serão somente observadas e constatadas no período de alfabetização.

Por isso venho ressaltar novamente a importância do professor das séries iniciais em estar atento à escrita da criança, pois isso é de extrema importância na descoberta de algum déficit na formação de sua linguagem escrita. Segundo Vygotsky (1998) a maneira global como as crianças realizam seus rabiscos e desenhos podem estar nos indicando as maneiras como entendem a representação da língua escrita.

Para Vygotsky (1989) o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem “é válido, pois, aquilo que a criança faz hoje com o auxílio de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estarão realizando sozinha”. Desta forma, o autor enfatiza o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem e a valorização da auto-estima da criança que é um fator muito importante para o desenvolvimento da escrita da criança. A criança pode se sentir insegura em realizar suas atividades na escola, e o professor tem que auxiliá-la, sendo mediador na realização das suas atividades até que ela consiga realizá-la sozinha sem um mediador.

A orientação às crianças na utilização de diversos objetos para as brincadeiras e a cada objeto atribui um significado, onde realizará gestos representativos. O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala”. A brincadeira do faz-de-conta, muitas vezes esquecida ou entendida como banalidade dentro das escolas, é considerada por Vygotsky (1998), como uma das grandes contribuidoras do desenvolvimento da linguagem escrita, pois na brincadeira um objeto assume a função de signo. No processo de aprendizagem da língua escrita, o trabalho com objetos significativos para o aluno, com certeza, contribuirá muito para o desenvolvimento da alfabetização. Quando o aluno percebe que portadores de textos estão ligados a assuntos do seu cotidiano, seu interesse é estimulado, pois entende que a língua escrita tem significado na sua realidade imediata.

Para Vygotsky (1998, p. 146) o desenho do significado surge:

(...) inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vem, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado.

2.3 O TRABALHO EM SALA DE RECURSOS

A criança com dificuldade na construção de sua escrita é frequentadora da sala de alfabetização regular, mas necessita de um apoio, de uma atenção maior que as demais crianças. E isso muitas vezes é difícil para um professor realizar diante de 30 alunos, surge a proposta de sala de recurso ou sala de apoio, onde será trabalhado o conteúdo que a criança

tem dificuldade em sala ensino regular, mas de forma que busque estimular desenvolvimento escolar.

A Sala de Recursos é um espaço de investigação e compreensão dos processos cognitivos, sociais e emocionais, visando à superação das dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes possibilidades dos sujeitos.

A criança antes de ser encaminhada à sala de recurso, para um atendimento diferenciado passa por avaliação do pedagogo, e por membros de uma equipe multiprofissional (psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo etc..) para diagnosticar a causa da sua dificuldade ou deficiência na aprendizagem.

Os alunos que frequentam a Sala de Recursos são atendidos até três vezes por semana de forma individual ou em pequenos grupos pelo período de no mínimo 45 minutos e no máximo de 2 horas. É um ambiente com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades do aluno. Nesses ambientes é oferecido complemento do atendimento educacional realizado em classes do ensino regular que necessitem de atendimento especializado. É importante ressaltar que o envolvimento das famílias neste processo é muito importante, pois ajudam no trabalho do professor na sala de recurso, e estimula a criança a se desenvolver, melhora a compreensão da família quanto à dificuldade ou deficiência que a criança apresenta.

2.3.1 ALUNA AMOR

A aluna tem nove anos, traz na sua história de vida momentos trágicos vividos na sua família, perdeu o pai e a mãe, seus irmãos foram separados, hoje vive com um casal que se preocupa com seu bem estar. A aluna no início era inquieta, às vezes se assustava com barulhos externos, demonstrava bastante dificuldade na leitura e escrita, na identificação dos números e cores, relata vivências do cotidiano com clareza, hoje a criança demonstra-se mais tranquila, bom relacionamento com os colegas e professores. Identifica a maioria das letras do alfabeto, faz junções de sílabas simples, relata história apreciando gravuras, conta até 10, porém não tem noção de quantidade, identifica o seu nome e melhorou seus hábitos e aprendeu boas maneiras.

2.3.2 ALUNO ESPERANÇA

O aluno tem 09 anos, se relaciona bem com os colegas e professores, possui bom comportamento, tem interesse nas atividades propostas, porém distraí-se facilmente, escreve o nome somente com auxílio da ficha modelo. Ainda não distingue letras de números, reconhece as cores preto, vermelho, marrom, amarelo, azul e verde, sabe contar oralmente até 18, é capaz de contar histórias apreciando gravuras, faz relato de vivências do dia-a-dia com espontaneidade, gosta de participar de jogos, bingos etc.. , gosta de fazer uso do computador.

2.3.3 ALUNO AFETO

Aluno tem 09 anos, no início era difícil atender o aluno, pois o mesmo se agitava ou às vezes procurava o isolamento. Atualmente está mais falante, se interessa por histórias infantis, tem

preferência por animais exóticos, às vezes destrói os brinquedos, gosta de pintar, recortar, escreve seu nome com fixa modelo, demonstra habilidades em realizar atividades de encaixes, quebra-cabeça, devido aos estímulos recebidos está se interessando pelas atividades educativas no computador.

Esses são casos de alunos que apresentam dificuldades de alfabetização onde são acompanhados por um profissional em sala de recursos com intuito de trabalhar especificamente suas necessidades para o desenvolvimento no processo de alfabetização.

3 CONCLUSÃO

O presente trabalho permitiu concluir que, a alfabetização significa o domínio da leitura e da escrita, mas esse domínio é na verdade a conclusão de um longo processo de construção da aprendizagem. Neste período há fatores primordiais que são necessários para que ocorra a alfabetização. A escola se torna mais um local de conhecimento, mas a criança já possui o meio social e familiar que já lhe forneceram informações e conhecimentos na construção da sua personalidade e estímulos ao seu aprendizado. O conhecimento que antes era informal agora se somara aos conhecimentos formais da escola. É importante levar em conta esses conhecimentos para que se possa ter sucesso na alfabetização da criança com dificuldade na aprendizagem, pois alguns fatores externos podem influenciar no seu desempenho. Outro fato, é preciso que ela passe antes por uma série de etapas em seu desenvolvimento, tornando-se então preparada para a aquisição da leitura e da escrita. Durante o processo de aprendizagem, diversas são as dificuldades relacionadas à linguagem (oral e escrita) que podem ser diagnosticadas, tais como: atraso de linguagem, atraso global de desenvolvimento, déficits cognitivos / síndromes neurológicas, déficits perceptivos e emocionais, síndrome do déficit de atenção e hiperatividade. Se a criança apresentar alguma dificuldade citada, é importante que a equipe escolar esteja capacitada e preparada para atuar de forma correta para não prejudicar mais a criança. O pedagogo dentro da escola será o primeiro orientador do professor em sua conduta com o aluno, e o mediador entre escola e família, e o mais capacitado a levar a proposta de procurar uma equipe multiprofissional, para uma investigação sobre o fator que impossibilita o desenvolvimento escolar da criança, outro auxílio é a sala de recurso onde será estimulado e trabalhado a dificuldade da criança de forma mais atenciosa. É importante lembrar que as crianças se desenvolverão melhor, em todas as questões, quando for acompanhada por seu professor e sua família, que serão os estimuladores na aquisição e reabilitação da leitura e escrita.

4 REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10 ed. Editora Scipione. São Paulo, SP, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUERRA, L.B. **A criança com dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo, SP: Ática, 2003

STRICK, C. e SMITH, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z** – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

A REALIDADE DO ENSINO DA GRAMÁTICA NA SALA DE AULA X OS PCN'S

Simone Santos Lopes⁹
 Mônica Rodrigues de Oliveira¹⁰
 Manuela Brito Tiburtino¹¹
 Carolina da Silva Zucoloto¹²

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante de sua língua e mostram as variedades e pluralidade de uso inerente a qualquer idioma. Contudo, o ensino da gramática e as propostas metodológicas baseados numa norma padronizada de ensino, em alguns pontos não coincidem com a realidade vivenciada em sala de aula, por isso, muitos professores, diante dos PCN, têm a visão de se tratar de um material idealista e utópico, sem possibilidade de aplicação das idéias apresentadas. É necessário quebrar uma série de preconceitos e encontrar professores dispostos a modificar sua prática, em vez de centrar o problema apenas no aluno. E ao professor cabe a responsabilidade de planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, tomando os PCN como uma proposta que respeita a autonomia das escolas e suas diferenças, ao mesmo tempo em que estabelece uma certa meta para a educação que queremos, passível de discussão e debate por todos os segmentos envolvidos no processo educativo, buscando uma política educacional que invista em recursos humanos e materiais condizentes com o que espera da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Variedades linguísticas; Aprendizagem; Linguagem; Sociedade.

ABSTRACT

The Portuguese Language National Curriculum Parameters present working purposes that value the student critical participation before his/her language and shows the varieties and diversities related to any idiom. However, the grammar teaching and the methodology based on a teaching patterned regulation, in some aspects, do not coincide with the reality experienced in a classroom. That is why, many teachers, before the NCP (National Curriculum Parameter) sees it as an ideological and utopian material, without any possibility of using its ideas. It is necessary to break a series of preconception and find teachers who are willing to change their practices, instead of concentrating the problem only on the student. And it is the teacher's responsibility to plan, implement and manage the learning activities, turning the NPC as a purpose that respects the schools autonomy and their

⁹ Graduada em Letras pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Especialista em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

¹⁰ Graduada em Letras pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Especialista em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

¹¹ Graduada em Letras pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Especialista em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Professora do curso de Letras da Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

¹² Graduada em Letras pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Especialista em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia.

differences , and at the same time establishes a certain goal for the education we want, opened for discussion and debate for all the parts involved in the educational process, searching for an educational policy that invest in human and material resources according to what is expected from the Brazilian Educational System

Key-Words – linguistic varieties ; learning ; society.

1 INTRODUÇÃO

Ao aprender a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio é imprescindível muita dedicação, além de anos de estudos, visto que as regras gramaticais são necessárias e indispensáveis. É possível ler e escrever bem sem situar-se na gramática?

Com o conhecimento da gramática os alunos terão maior estrutura e segurança para expressar-se nas diversas situações de comunicação em seu meio social.

Os (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam propostas de trabalho que valorizam a formação crítica do aluno diante de sua língua materna, contudo uma das principais indagações pedagógicas está o ensino da gramática, que em alguns pontos não coincide com a realidade vivenciada na escola. Logo, muitos professores, diante dos PCN, têm a visão de se tratar de um material idealista e utópico, sem possibilidade de aplicação das idéias apresentadas.

2 A FUNÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM

A evolução humana seria inconcebível sem o domínio da linguagem. Sem ela, o homem seria incapaz de elaborar e organizar idéias transmissíveis, inviabilizando o conhecimento e o engajamento em atividades comuns às sociedades organizadas.

Segundo a teoria de Engels, a sociedade, tal qual conhecemos, teria surgido do trabalho. A necessidade de uma alimentação mais diversificada que garantisse a sobrevivência da espécie forçou o homem a desenvolver instrumentos de caça e pesca. A invenção destes atende a uma necessidade e criar outras, conduzindo o homem ao acúmulo de experiências. É então que surge uma nova necessidade humana para se organizar o conhecimento adquirido, imprescindível para o domínio da natureza: a linguagem. Havendo, pois, surgido de uma necessidade social, ela é o fato eminente na sociedade.

Reconhecida a função social da linguagem como instrumento da condição de sujeitos no mundo, ou seja, meio pelo qual organiza a atividade mental, o sujeito expressa o que sente e o que quer, enfim, articula as relações com os interlocutores e divulga a ideologia. Expressar-se de forma competente na própria língua é uma necessidade inegável para o bom desempenho dessas atividades.

3 GRAMÁTICA TRADICIONAL

A descrição e o ensino de línguas constituíam um todo, até o início do século XX, de tal modo que os compêndios gramaticais eram, simultaneamente, material didático e compilações de

descrições linguísticas dos mais variados tipos. As abordagens teóricas passaram a se desenvolver independentemente de suas aplicações didáticas a partir do advento da constituição da Linguística como ciência autônoma.

O preconceito linguístico manifesta a ideologia cristalizada há séculos na Gramática Tradicional e materializada no gênero literário conhecido como Gramática Normativa. O domínio de uma classe social sobre as demais não ocorre apenas no plano material pela detenção dos meios econômicos de produção, do poder político; é preciso que esse domínio também se dê no plano das variedades linguísticas, que são imbuídas as gramáticas normativas.

Embora a Linguística há muito, tenha postulado a existência da variedade linguística associadas às diferenciações regionais, as gramáticas normativas acreditam dominar um “padrão” a ser imitado, o que aumenta ainda mais o preconceito que toda e qualquer variação da língua seja uma rejeição a entidade abstrata chamada “Língua Portuguesa”.

Os conceitos gramaticais originaram-se da Gramática Tradicional, a qual a finalidade das lições era normativa e os fundamentos das conceituações e da organização alcançada tinham base lógica na própria história de idéias que sustentam a sistematização oferecida. A base da organização da gramática no Ocidente é a motivação retórica, que deve ser alargada para fora dos simples domínios de uma estilística.

Defende Cegalla na sua *Novíssima gramática da língua portuguesa* (1990: XVII):

A Gramática, segundo a conceituamos, não é nem deve ser um fim, senão um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita. Maldizer da Gramática seria tão desarrazoado quanto malsinar os compêndios de boas maneiras só porque preceituam as normas de polidez que todo civilizado deve acatar.

A inversão da realidade e da história está claramente expressa, pois não é o gramático que precisa de uma língua ou de uma variedade de língua como corpus para sua descrição e análise, mas as línguas é que necessitam da Gramática para garantir a existência de um padrão linguístico. Sem a gramática normativa, portanto, não existe língua culta. Conhecer a norma culta é, portanto, uma forma de ter acesso à cultura e à linguagem oficial.

Sendo assim, toda diferenciação social deve ser apagada para que os membros da sociedade não se percebam divididos em classes, e, conseqüentemente, divididos em universos linguísticos diferentes.

Cada grupo deve ser levado a acreditar que a sua variação contribui para que os gramáticos aumentem seus conceitos culturais relacionados à gramática e que o sujeito falante da língua, perceba que esta variação não deve ser motivo para o preconceito linguístico, e sim, para o conhecimento de um aprendizado que contribuirá ao alcance de um nível cultural e histórico. Isso será concebível, é claro, através das regras gramaticais. O falante pode conhecer essas regras e usá-las, como também, pode conhecê-las e utilizá-las somente quando achar oportuno, respeitando a variação ao qual está submetido no momento.

Aprender regras gramaticais não é renunciar suas características linguísticas, mas adaptar o conhecimento gramatical à fala e à escrita estreitando a cultura que cada vez mais parece

distanciar os elementos de uma sociedade que utiliza uma mesma língua como meio de comunicação.

4 NOÇÕES DE SUJEITO

Cada concepção de linguagem corresponde uma noção de sujeito. Deste modo, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação corresponde a de sujeito “psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH, 2003). Esse sujeito, segundo Koch, é essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade, adquirindo a habilidade de interagir, donde decorre a noção de ser social e interativo, porém detentor de suas ações.

À concepção de linguagem como estrutura corresponde a de sujeito “determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não-consciência’” (KOCH, 2003). Segundo esta concepção, o sujeito não seria dono de sua ideologia, a qual seria determinada pelo sistema político-social a que se pertence.

À concepção de linguagem como forma de interação, segundo Koch (2003, p. 49):

(...) corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativos dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Esta e a concepção bakhtiniana de sujeito, adotada para estas reflexões, por acreditar-se que a formação do “eu” está condicionada à ideologia adotada pelo indivíduo, ao momento histórico no qual está inserido e às relações sociais que pratica. Através da comunicação, ao reestruturar a palavra do outro e a ela acrescentar os próprios conceitos, está recolhendo-se subsídios simbólicos para a formação da própria consciência, donde se infere que os valores individuais são construídos a partir dos valores que se julgam bons, emanados de pessoas as quais se convive (re-age).

Para Bakhtin, não pronunciar ou escutar palavras, mas sim verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou banais, agradáveis ou desagradáveis, etc. O que faz o ser humano, dotado de razão, é essa relação com outras individualidades, e essa alteridade é garantida e alimentada pela linguagem, cuja vitalidade, por sua vez, é nutrida nas relações dialógicas.

5 LINGUAGEM E ESCOLA

Concebida a linguagem a partir de seu uso social, como meio de interação entre os sujeitos, ela não pode ser vista como um sistema abstrato de formas normativas, mas sim no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso nas diversas situações de interação, pois o discurso está sempre impregnado da ideologia e da intenção de convencimento do enunciador. Ao expor esse pensamento, criam-se novas situações que irão provocar re-ações no(s) interlocutor(s). “Falar é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação. E oferecê-la ou impô-la ao outro.” (GERALDI, 1999).

Tal concepção de linguagem requer um ensino voltado para o desenvolvimento das atividades verbais (fala, leitura, escrita), e a escola tem procurado assumir a proposta de promovê-las. Para Bechara (2002), ao receber o aluno já possuidor de um saber linguístico prévio limitado à oralidade, a escola não o leva a desenvolver esse potencial, porque está mergulhada numa crise institucional, de metodologias e de formação de professores.

A escola, para ser transformadora, deve assumir o movimento da linguagem, suas transformações no tempo, tanto no que diz respeito às variantes coloquiais quanto a língua está estreitamente ligada a seus usuários e não está isenta dos valores atribuídos por eles. Isso faz com que nenhuma língua seja uniformemente falada. A escola deve acatar o fato de que a língua muda, ou melhor, transforma-se (ou evolui) com o passar do tempo.

Infere-se daí que a linguagem é um objeto extremamente complexo a ser estudado, e qualquer posição a ser tomada implica assumir concepções ideológicas. É necessário descrever a língua em novos moldes, porém, implantar qualquer nova metodologia leva tempo. É necessário quebrar uma série de preconceitos e encontrar professores dispostos a modificar sua prática, em vez de centrar o problema apenas no aluno. Para o fenômeno da crise na linguagem concorrem vários fatores, sendo o mais decisivo deles as circunstâncias em que se vem dando o processo de educação linguística, ou seja, a fonte da crise é o próprio modelo de escola no qual se encaminha a pedagogia da língua.

Esse modelo de escola, embora reconheça suas próprias deficiências ainda não se desvencilhou do estudo do certo e do errado, firmando o objetivo do ensino de Língua Portuguesa como o de “transformar” a produção linguística espontânea em outra considerada literária, correta.

Embora reconheça a importância das teorias linguísticas e elabore propostas de um ensino voltado ao desenvolvimento das atividades verbais, a escola ainda não “incorporou” as contribuições da Linguística para o ensino de Língua Portuguesa.

5.1 LINGUAGEM E ENSINO

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos subsídios mais importantes para ampliar as possibilidades de inserção e participação em práticas sociais diversas e não deve ser entendida apenas como o estudo do vocabulário, lista de palavras e sentenças, mas sim, é preciso assimilar-se que possibilita ao homem expressar o mundo e a realidade, de tal modo que, aprender a ler e a escrever faz parte de um processo longo, ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.

A língua padrão baseia-se nas regras de gramática e, essas por sinal, consideram como base as obras literárias dos escritores brasileiros ou portugueses que são fontes idealizadas de perfeição.

A gramática tem o papel de garantir a existência de um padrão linguístico e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita. Mas é preciso defender um ensino crítico da norma padrão, isto é, permitir que o aluno tenha contato com diversas manifestações linguísticas, e para isso, a escola tem de se abrir a todos os gêneros em que se pode concretizar o uso da língua.

Há um amplo espaço para o ensino da gramática em sala de aula, possibilitando ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico. Para isso, faz-se necessário diversificar o máximo possível, e o professor deve estar preparado e consciente da importância de se adequar às necessidades de seus alunos, de maneira eficiente, sistemática e organizada.

A organização dos conteúdos de linguagem oral e escrita deve se subordinar a critérios que possibilitem, ao mesmo tempo, a continuidade em relação às propostas didáticas e ao trabalho desenvolvido nas diferentes faixas etárias, além de propiciar uma diversidade de situações didáticas em crescentes desafios, devendo a oralidade, a leitura e a escrita serem trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens.

A dificuldade em ensinar a língua portuguesa está em como conciliar a língua padrão, a linguagem literária e a língua falada que o aluno traz de casa. Segundo o PCN de Língua Portuguesa, é na situação de produção de texto que ganham utilidade os conhecimentos sobre aspectos gramaticais, contudo, frequentemente observa-se elementos da língua coloquial na redação dos alunos e os professores não sabem como conciliar manifestações tão distintas para uma aprendizagem eficaz da forma padrão.

A reelaboração dos textos produzidos, realizada coletivamente com o apoio do professor, pode tentar melhorá-los, acrescentando, retirando, deslocando ou transformando alguns trechos com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor, mais claro ou agradável de ler. Todavia, fazer esse tipo de estudo descritivo da linguagem do aluno não pode restringir-se à perseguição dos erros de português e sua correção, mas permitir ao aluno entender que a língua é um instrumento expressão, de criatividade, de comunicação e socialização.

A distância entre o popular e o culto é quase tão imensa quanto a distância entre um dialeto e outro, além do mais, a falta de contato com textos clássicos limita a leitura e o enriquecimento idiomático.

A grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno num poliglota dentro da própria língua, ou seja, permitir um saber linguístico adequado à modalidade que melhor sirva à mensagem que se quer transmitir, sempre com materiais, textos e uma bibliografia seleta que acompanhem o nível cultural, psicológico dos educandos.

O professor deve estimular também o contato dos alunos com sistemas contemporâneos de expressão, participações em situações de leitura de diferentes gêneros e incentivar a observação e manuseio de materiais impressos, tais como, livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc. Algo que, na realidade, muitas escolas com níveis precários de desenvolvimento, deixam a desejar.

Importante ressaltar o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, haja vista a necessidade de praticar a verbalização, com desembaraço, reflexão na formulação de ideias e até elegância ao falar a língua materna.

Em nenhum momento os PCN sugerem a análise da conversação espontânea, seus aspectos linguísticos e discursivos, ou a observação da diferença de abordagem dos temas, de acordo com a modalidade oral ou escrita, atividades que são importantes para mostrar como se estruturam os textos orais. Assim, o que poderia ser um material de suporte para o professor

acaba reforçando a confusão sobre o trabalho com a oralidade e não colabora para desfazer as dúvidas que os profissionais da área carregam desde sua formação.

A escola, como instituição de ensino, tem a necessidade de compreender a linguagem e suas teorias, proporcionando aos professores o debate e as discussões sobre as práticas de linguagem, assim como dar suporte ao trabalho do professor, mas, a incompatibilidade de concepções de ensino dentro de uma mesma instituição, gera atritos e discussões que não levam à prática nenhuma, só o que se consegue é desestabilizar ainda mais o ensino, sobretudo de Língua Portuguesa que está ligada a todas as disciplinas.

O ensino da língua materna deve valorizar todas as possibilidades de produção, objetivando que o aluno seja um leitor no sentido pleno e produza textos eficientes, enfatizando os efeitos de sentido e as estruturas linguísticas usadas, considerando oralidade e escrita no êxito da aprendizagem de Língua Portuguesa.

6. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LIVRO DIDÁTICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA EM SALA DE AULA

O livro didático está associado ao processo ensino-aprendizagem e possui características próprias na apresentação dos conteúdos. É um produto elaborado em escala industrial e por isso, condensa e adapta peculiaridades de “cultura de massa”, que muitas vezes não atinge todas as realidades.

O livro em sala de aula e sua linguagem utilizada podem ser distintos da realidade vivida pelo aluno e pode até mesmo apresentar outras realidades consideradas “ideais” (com conceitos de “belo”, “exótico” ou “familiar”), que de certa forma vão causar certa discriminação na realidade aplicada.

Os PCN enfatizam sobre a importância de se trabalhar com textos, porém, não se pode esquecer que o grau de interesse pela leitura depende, entre outras exigências, da qualidade do texto. Muitas vezes o aluno/leitor não sabe ler bem, nem melhora a qualidade de sua leitura, por falta de treinamento e de textos bem organizados, por isso, é preciso ressaltar a importância de a escola se organizar como instituição, buscando oferecer subsídios para treinamento da leitura, além de buscar esse tipo de recurso pedagógico cada vez mais próximo à realidade de seus leitores.

O livro, quando abordado de acordo com um planejamento adaptado aos educandos, despertará no leitor a necessidade de compreender o seu cotidiano a partir de outras perspectivas e de que maneira as práticas apresentadas poderão ser vivenciadas.

A realidade escolar brasileira requer um melhor uso que se pode fazer do livro, transformando substancialmente o modo como esse material didático pode ser empregado.

As possibilidades criativas do uso do livro didático perpassam a reflexão profunda e comprometida com as práticas de ensino que predominam na escola brasileira. É preciso que os cursos e os programas de formação dos profissionais em educação incorporem cada vez mais a discussão das possibilidades criativas do uso do livro didático.

E o leitor precisa estar consciente da natureza do livro didático ao estudar seu conteúdo. Os fatos expostos em um determinado livro refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais. Entretanto, cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal, na tentativa de atrair leitores com promessas de respostas para todas as perguntas.

Ao invés de auxiliar o leitor a refletir, o livro didático acaba levando o leitor a internalizar um fato como absoluto, já que as informações contidas são concebidas como incontestáveis.

Dessa forma, o livro didático também falha no processo de construção de conhecimento, já que torna-se o detentor do conhecimento e cria uma barreira entre o saber e o aprender, afastando cada vez mais o aprendiz do saber construído.

Mesmo que um autor imponha seu olhar como conhecimento absoluto, a intertextualidade e interdiscursividade podem propiciar oportunidades de contestação, e até mesmo de mudanças na suposta verdade por ele apresentada.

Nessa perspectiva, a aprendizagem não se dá pela transferência de saber do mais competente para o menos competente, a aprendizagem se dá por um processo interativo. A transmissão do conhecimento não pode e não deve nunca ser mais importante do que a transformação do conhecimento.

Atualmente, principalmente no Brasil, o livro didático serve de parâmetro, não apenas para professores, que encontram nele o conteúdo a ser ensinado, economizando tempo não apenas na seleção de material, mas também na preparação das aulas, como também para alunos, que encontram no livro didático a referência da matéria a ser estudada.

Com essa naturalização do uso do livro didático por professores e alunos, o professor “parece nem perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente.

É importante ainda ressaltar que livros didáticos devem atender às necessidades do aprendiz adequando-se à sua realidade. Nem sempre a necessidade do aprendiz e o contexto sócio-cultural em que o aluno está inserido são respeitados por ocasião da escolha de um livro didático. Isso porque inúmeros outros fatores são considerados para sua escolha: abrangência do conteúdo do curso, recursos didáticos que facilitem o trabalho do professor, convênios com autor/editora, etc. As necessidades e realidade do aprendiz não ocupam, muitas vezes, as posições prioritárias.

O que não pode ser esquecido é que não existe o livro didático ideal. Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sócio-cultural, informação cultural diversa e não-etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um livro didático nunca será suficiente; sempre haverá necessidade de se suplementar determinadas partes do livro com material extra. Cabe ao professor o momento de adotá-lo tal como foi concebido ou adaptá-lo, omitindo ou complementando o que se fizer necessário. O livro didático é apenas uma sugestão, e não uma receita.

7 OS PCN E AS VARIAÇÕES DO ENSINO APRENDIZAGEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais previstos para o Ensino Fundamental colocam como eixo básico da sua justificativa a questão da leitura e da escrita pela dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Dois pólos de preocupação são enfocados: a primeira série e a quinta, ou seja, os períodos iniciais do primeiro e terceiro ciclos; um por problemas de alfabetização e o outro pelo uso não eficaz da linguagem.

Também, a dificuldade que universitários demonstram para compreender textos e organizar ideias é usada como argumento para propor mudanças. E o objetivo reforçado é encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

A base teórica dos PCN do Ensino Fundamental parte das reflexões acerca da linguagem e participação social, passa pela preocupação com a linguagem como atividade discursiva e textualidade, numa perspectiva de interação verbal dos interlocutores considerada em situação concreta de produção.

Aprender/ensinar é visto como o modo em que se articulam as três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é o sujeito da ação de aprender. E o objeto do conhecimento, nesse caso, é a Língua Portuguesa. E o ensino é a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Nos PCN são priorizados como encaminhamento teórico: a diversidade do textos, a questão da oralidade, a produção escrita, o texto como unidade de ensino, a especificidade do texto literário e a prática de reflexão sobre a língua.

Os objetivos gerais da Língua Portuguesa previstos para serem alcançados em oito anos (da 1ª à 8ª série ou do 1º ao 4º ciclo) esperam que os alunos adquiram uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a capacidade plena no mundo letrado (PCN, 1997:41). Para concretizar essa expectativa, os alunos devem ser capazes de: expandir o uso da linguagem; utilizar diferentes registros; conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas; compreender os textos orais e escritos; valorizar a leitura como fonte de informação; utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem; valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua; e conhecer e analisar criticamente os usos da língua.

Assim, os conteúdos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental estão organizados em torno do uso da linguagem oral, da linguagem escrita e da análise e reflexão sobre a língua, compreendendo blocos, tais como: Língua Escrita – Usos e Formas, subdivididos em Prática de Leitura e Prática de Produção de Textos, desdobrados em aspectos discursivos e aspectos notacionais. Além dos conteúdos, os PCN da LP de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental acrescentam os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual) por tratarem de questões sociais que pertencem à dimensão do espaço público e, por isso necessitam de participação social

A produção escrita, nesses dois níveis, está prevista em dois sub-blocos: prática da leitura e prática da produção de textos, propostos para um trabalho inicial de reconhecimento de textos, traços da oralidade, preparo para a escrita e contato com a pluralidade textual.

Na prática de produção de textos, o trabalho tem a finalidade de formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Embora um tanto pretensiosa, a intenção parece ser a de considerar o aluno do Ensino Fundamental capaz de escrever e ler criticamente. Para isso são sugeridas algumas situações fundamentais para a

prática de produção de textos, como; projetos de textos incluídos nos planos pedagógicos das escolas, montagem de textos provisórios para reestrutura, produção com apoio e outras situações de criação. São propostas atividades de análise e reflexão sobre a língua, a saber: revisão de textos, análise linguística e domínio das noções gramaticais (ortografia, pontuação, classes de palavras, concordâncias e regências). Entre os recursos didáticos propostos, são recomendados para o trabalho o uso de audiovisuais (slides, cartazes, retroprojeter, transparências, gravador, vídeo e computadores) como acréscimo aos recursos já existentes na escola, tais como: biblioteca, material escolar e didático.

A avaliação está baseada em indicadores ou objetivos (ver anexo I) que identificam as aprendizagens através de instrumentos de registros coletivos e individuais. Os critérios são parciais (de final de período) e globais (referências de todo o processo).

Para o 1º ciclo (1ª e 2ª séries do 1º grau) a avaliação se restringe aos objetivos da alfabetização: falar, compreender, ler e escrever. No 2º ciclo (3ª e 4ª séries do 1º grau) são acrescentadas a revisão de textos e a análise linguística. Para o 3º ciclo (5ª e 6ª séries do 1º grau) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries do 1º grau) são aprofundados os temas, as normas gramaticais e acrescentados os diversos gêneros textuais.

No 3º e 4º ciclos, com a mesma perspectiva dos ciclos anteriores, a língua é concebida como um sistema de signos específicos, históricos e culturais e, aprendê-la é aprender pragmaticamente os seus significados culturais. O discurso e suas condições de produção e textualidade são as referências principais das quais enfocam-se os gêneros, a tipologia e a intertextualidade e se caracteriza por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Também, nesses ciclos, aprender e ensinar a Língua Portuguesa pelas determinações dos PCN, depende da articulação entre o aluno (sujeito), o objeto do conhecimento (elementos discursivos-textuais e lingüísticos) e o ensino (a prática educacional). E ao professor cabe a responsabilidade de planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas como informante e interlocutor.

Para a diversidade de textos, o trabalho com a oralidade tem vez e voz. O texto literário como uma outra fonte de produção e apreensão de conhecimentos, do ponto de vista linguístico, apresenta também características diferenciadas.

Quanto à relação da Língua Portuguesa com outras áreas, os argumentos mais fortes presentes nos PCN são: não restringir o ensino da língua somente aos profissionais dessa disciplina, pois todos os professores de qualquer área se utilizam dela em qualquer situação; divulgar todo trabalho acadêmico exige conhecimento da LP, obedecendo às normas científicas da mesma maneira; e ainda, atuar na sociedade tanto leitores quanto usuários competentes precisam conhecer LP para a necessária compreensão, produção e análise de textos.

Todos os temas do domínio das situações comunicativas estão sintetizados nos objetivos gerais da LP para o ensino fundamental no 3º e 4º ciclos e enumerados sob a forma de indicadores como são utilizados na avaliação. Os conteúdos de ensino apresentam-se com dois eixos articuladores: Uso da Língua Oral e da Língua escrita e Reflexão sobre a língua e a linguagem. As práticas do uso referem-se a:

1. Historicidade da linguagem e da língua;

2. Constituição do contexto de produção (representações do mundo, e interações sociais, sujeito enunciador, interlocutores, finalidade de interação, lugar e momento de produção);
3. Implicações do contexto de produção no processo de organização dos discursos (restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes);
4. Implicações do contexto no processo de significação (representação dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; articulação entre texto e contexto no processo de compreensão e relações intertextuais).

Os conteúdos que envolvem a reflexão referem-se aos recursos linguísticos necessários à compreensão e produção de discursos, tais como:

1. Variação linguística: modalidades, variedades, registros;
2. Organização estrutural dos enunciados;
3. Léxico e significado;
4. Modos de organização dos discursos: gêneros e sequências textuais.

Esses dois eixos nos seus conteúdos passam por dois desdobramentos: a explicitação necessária de sua dimensão de procedimentos e o envolvimento dos múltiplos aspectos específicos e conceituais.

A sequência dos conteúdos desses ciclos (3º e 4º) está prevista para atender as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem, correspondendo aos objetivos e graus de complexidade das atividades e grau de autonomia do sujeito.

Também, numa continuidade, aparecem os temas transversais que se relacionam com os conteúdos da Língua Portuguesa organizados, do mesmo modo, em torno do eixo: Uso/Reflexão/Uso interligados às práticas de compreensão, produção de textos e análise linguística. Como ocorre nos primeiros ciclos, os temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual continuam, sendo acrescentados mais dois: Trabalho e Consumo por se tratar de questões sociais.

Quanto ao ensino/aprendizagem no 3º e 4º ciclos a ênfase está na ampliação das discussões sobre a psicologia do adolescente com relação à prática da linguagem no espaço escolar; a mediação do professor pela interação em sala de aula e implicações da dimensão cognitiva do desenvolvimento. Aos conteúdos gramaticais são acrescentados detalhes da norma culta e mais aprofundamento nas organizações didáticas.

Considerando a presença dos meios de comunicação na vida cotidiana, o novo currículo propõe a preparação das crianças para a recepção desses meios, conforme a capacidade de cada um, concebendo relações entre receptores, processo, significado, práticas sociais, linguagens videotecnológicas, meios, mensagens.

Os critérios de avaliação são montados com base no que o aluno aprendeu e não no que o professor ensinou. A avaliação é compreendida como instrumento constitutivo da prática

educativa, responsiva, reflexiva e automatizadora. Atua como um processo de levantamento de informações sobre o que os alunos aprenderam, por que e como aprenderam ou deixaram de aprender. Para avaliar, são considerados indicadores precisos que servem para identificar as aprendizagens realizadas, indispensáveis ao final do período e como referências e análise dos avanços dos alunos durante o processo, sem comparação de sujeitos.

8 AS PROPOSTAS VIGENTES E A REALIDADE: UMA DISTÂNCIA A SER SUPERADA

O interesse mais atual pelos PCN está relacionado a uma das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001. O PNE estipula como oitava meta para o ensino fundamental: “Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2001). Supondo que a meta venha a ser cumprida, os professores já deveriam estar incorporando as orientações dos PCN aos projetos pedagógicos de suas escolas, a seus programas de curso e conduzindo o processo de ensino aprendizagem segundo esse documento ministerial.

Reina ainda entre os professores uma certa confusão com relação a um conjunto de termos que são usados quando se discute uma nova concepção de currículo. Se Giusta (2001, p. 29-32) apresenta de forma bastante clara as diferenças entre transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, talvez a maioria dos professores ainda não tenham tido acesso a essa distinção. E mais, enquanto Araújo (1998, p. 9-17) oferece uma elucidativa explicação sobre as várias concepções de transversalidade, o texto dos PCN, principalmente se confrontados com o desenho da estrutura curricular para o ensino fundamental apresentado ao final de cada um de seus volumes, não deixa claro qual a concepção que está utilizando e deixa o professor sem saber propriamente o que significa os temas atravessarem as áreas (TEIXEIRA, 2000, p. 234-250). Essa indefinição pode estar relacionada à contraditória convivência nos PCN de uma lógica fortemente conteudista com a proposta da transversalidade, que só se realiza mais radicalmente numa outra estrutura curricular, com outras condições em termos de recursos humanos e financeiros para o desenvolvimento do processo educativo, diferentes das que temos atualmente em nossas escolas.

Os professores parecem muito cômicos da sua responsabilidade, principalmente se têm em mente a construção de uma escola democrática. Na perspectiva desse tipo de escola, são os professores que “vivem com a tensão constante de proporcionar um ensino significativo para os jovens, ao mesmo tempo em que transmitem os conhecimentos e habilidades esperados pelas poderosas forças educacionais cujos interesses são tudo, menos democráticos” (APPLE; BEANE, 1997: 31). Os professores vivem sim a tensão entre o que esperam e desejam da educação e a realidade do exercício da sua profissão. E isso é um problema de política educacional.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (1996, p. 91) alertava para o fato de que uma das dificuldades que podem ser enfrentadas na implementação dos PCN advém justamente da formação que os professores recebem, considerada inadequada e insuficiente para que deem cabo da tarefa a eles atribuída.

Além da formação dos professores, suas condições de trabalho também podem ser um dificultador para a realização da qualidade proposta pelos PCN para o ensino fundamental. Não é o caso de apenas reiterar a insuficiência dos salários, mas também é necessário tratar de como a jornada de trabalho é cumprida; da ampliação (ou criação) de um certo número de horas semanais dedicadas ao planejamento da atividade docente dentro da escola, com o conjunto dos professores; de uma permanência maior dentro da escola para atendimento aos alunos.

A possibilidade da união de um sistema de avaliação, com um currículo nacional e um mecanismo redistributivo de recursos para a educação era proposta de governo anunciada nas eleições de 1994 (CUNHA, 1995, p. 53-54). Isso também fazia (ou faz) parte de uma certa tendência internacional em termos de política educacional (APPLE, 1995, p. 74; AGUIAR, 1996, p. 507; OLIVEIRA; SOUSA, 1996, p. 150-151). Afastar essa possibilidade e tomar os PCN como uma proposta que respeita a autonomia das escolas e suas diferenças, ao mesmo tempo em que estabelece uma certa meta para a educação que queremos, passível de discussão e debate por todos os segmentos envolvidos no processo educativo, depende de uma política educacional que invista em recursos humanos e materiais condizentes com o que espera da educação brasileira. Vivemos período de grande expectativa em relação a isso.

Estaremos verificando se os professores se apropriam de forma crítica das orientações dos PCN e, autonomamente, as transformam em educação capaz de formar seus alunos segundo os objetivos por eles estabelecidos para o ensino fundamental. Esperamos, com isso, contribuir para a compreensão de mais esse tema envolvido nos debates educacionais.

9 OFÍCIO DE PROFESSOR

Nunca, em tão pouco tempo, a humanidade progrediu de forma tão intensa como fizera nestes últimos cem anos. Grosso modo, pode-se afirmar que todos os aspectos da vida social sofreram influências destes avanços. Decorre deste fato que a sociedade de hoje não é a mesma de algumas décadas atrás, e, por conta disso, é válido concluir que todos os paradigmas sociais até o presente momento edificados devam ser levados à reflexão no intuito de que as tomadas de decisões, de agora em diante, venham ser efetivadas de tal forma que sejam consentâneas para que o desenvolvimento tecnocientífico e o desenvolvimento social caminhem pari passo em direção a um pré-determinado ponto de convergência: o progresso humano.

Falar em progresso humano significa falar em fornecer ao homem o ferramental necessário para que ele possa ser sujeito de sua própria história: autor e não inócuo coadjuvante desta. Este fato nos remete, inevitavelmente, ao conceito de cidadania, que por sua vez só pode ser concebido sob a luz da historicidade à qual se encontra enlaçado. Vê-se, pois, que o conceito de cidadania, ainda que guarde um núcleo geral (a idéia de participação ativa do indivíduo na realidade social da qual faz parte), guarda também especificidades que emergem do momento histórico ímpar a que se encontra vinculado.

Dentro deste panorama históricossocial, encontram-se imiscuídas as mais variadas instituições sociais, e, por conseguinte, a escola. É de comum conhecimento que a escola, enquanto instituição formal responsável pela educação, é um momento da realidade social pela e para a qual deve direcionar seus objetivos - concebendo-se aqui a Educação como uma atividade mediadora no seio da prática social voltada para a fomentação da cidadania. Visto que os

valores e a própria realidade social passam por toda uma reorganização nos seus mais variados aspectos, é lúcido afirmar que a escola também urge por repensar os seus objetivos e reestruturar-se, ou, caso contrário, incorrerá sob o pesado ônus do anacronismo.

É também de comum conhecimento que quando se fala em mudanças na escola a primeira figura em que se pensa é na do professor. Fato este que encontra certa procedência, haja vista que é ele o indivíduo que, juntamente com o aluno, opera o processo que legitima a escola tal como se encontra configurada no seio da sociedade vigente, ou seja, como local específico de consubstanciação do processo ensino x aprendizagem, de socialização do saber e de acesso à cidadania. De antemão, cabe aqui frisar que se tem ciência de que o papel do professor e do aluno não se esgota na efetivação de tais processos. Ainda assim, valendo-se do tirocínio acima, percebe-se que a necessidade de se repensar a prática docente – que já vem sendo posta em evidência há algum tempo - torna-se a pedra angular sobre a qual deve-se centrar as atenções num primeiro momento. Momento este que não se esgota em si mesmo, mas que seria antes, a força motriz para o desencadeamento de outros que, em suma, visariam um amplo questionamento sobre a situação educacional em suas micro e macro relações.

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério. Ora, essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente em uma situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite (TARDIF, LESSARDE GAUTHIER, 1998; TARDIF E GAUTHIER, 1999).

É, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência. De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Os saberes profissionais são temporais em um outro sentido pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma

tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Diante disso, reiteramos a necessidade de repensar a formação, tanto inicial quanto continuada, pautada sempre pela prática reflexiva por parte do professor, amparada por uma estrutura institucional que possibilite essa reflexão. É, sem dúvida, uma situação complexa. Temos, sim, um novo paradigma para o ensino de LP, mas para efetivar essa mudança é necessário muito mais que um documento oficial. É necessário não apenas repensar os cursos de graduação e a relação teoria-prática através da transposição didática, como também redefinir os programas de formação contínua oferecidos pelas instâncias do governo. É fundamental que esses programas de formação tenham como objetivo promover a educação e não as ações de um determinado governo, de forma que sejam articulados, contínuos e que ofereçam aos professores não modelos e receitas, mas, principalmente, suporte teórico para que possam fundamentar sua ação docente e refletir sobre sua prática na sala de aula.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expressar-se em português com clareza e correção é uma das maiores dificuldades dos brasileiros. Quem não consegue articular pensamentos com clareza e coesão tem um grande entrave à ascensão em qualquer ramo profissional, portanto, conhecer a norma culta é uma forma de ter acesso à cultura e à linguagem oficial.

Concluimos que adaptar as propostas vigentes para o ensino de Língua Portuguesa à realidade apresentada nas salas de aula é uma tarefa complexa e extremamente necessária. E todos os envolvidos no processo ensinoaprendizagem têm consciência da necessidade de uma escola transformadora, que assuma o movimento da linguagem e suas transformações no tempo, respeitando as variantes linguísticas, porém, sem abastardá-la aos novos tempos.

A Língua Portuguesa é um patrimônio que nos foi legado pelo passado e que nos cabe usar com sabedoria. Toda língua tem muitas regras. Língua sem regras, só os ruídos dos animais. E a grande expectativa é: ensinar o português de modo eficiente e eficaz, desenvolvendo competências de habilidades intelectuais, formando indivíduos com capacidade de aprender, raciocinar e criticar.

Os professores de Língua Portuguesa estão vivenciando um clima de descontentamento em suas aulas, pois eles se deparam com a grande dificuldade que seus alunos têm para aprender gramática e sentem-se perdidos diante dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alegando tratar-se de um material idealista.

Há uma grande dificuldade de alunos e professores no estudo da gramática e é preciso haver uma proposta mais coerente com a reflexão e construção do conhecimento para corrigir as falhas do processo educativo. Compete ao professor selecionar e inovar seu material didático para que os alunos não caiam em desgosto pelo estudo de sua própria língua.

O caos da dimensão pedagógica do ensino da gramática da língua portuguesa é uma natural conseqüência de seu andamento histórico e de seu aparato ideológico. Observa-se no ensino de língua portuguesa é uma docência fragmentada, isto é, as partes que se estudam não encontram respaldo reflexivo umas nas outras.

Não podemos nos restringir a uma educação norteada por determinadas ideias que são aceitas como dogmas. O ensino de língua portuguesa precisa desenvolver um senso crítico que vá além desse senso crítico: é necessário uma prática renovada por tentativas teoricamente responsáveis.

O ensino de gramática da língua portuguesa ainda não encontrou uma proposta pedagógica coesa e objetiva. E isso somente será conseguido se a história mudar, mas a história só muda se as ideias dos homens que a constroem também mudarem. Enquanto forem mantidos os preconceitos que deturpam a abordagem linguística, a história do ensino da gramática da língua portuguesa ainda ficará por muito tempo circunscrita a normas autoritárias, prescritas a uma modalidade expressiva que raramente é utilizada na íntegra.

Mudança de atitude e postura consciente diante da língua materna, não é algo impossível. Porém, essa mudança só pode acontecer se o sistema de educação se comprometer com um currículo que não seja um fim a ser alcançado, mas sim um meio de se obter uma vida social mais digna e plena de realizações.

Certamente a análise do ensino de Língua Portuguesa abre espaço para muitos outros estudos acerca da efetividade de metodologias e propostas vigentes sobre a temática ensino/aprendizagem. Não esgotaremos jamais o tema, contudo, buscaremos, enquanto praticantes, professores e aprendizes que somos da língua materna, compreender os avanços e alcançá-los, visto que a “língua é viva.” Buscaremos incessantemente aplicar nossos conhecimentos acadêmicos às mais diversas realidades e variedades linguísticas existentes e, recomendamos, o comprometimento de cada educador, equipe pedagógica e instituição de ensino em fundamentar suas ações na identidade dos alunos, de modo a promover a educação real.

11 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A.. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: A reforma educacional brasileira em marcha. **Educação e Sociedade**. Ano XVII, nº 56, dez/1996. p. 506-515.

ANPED. Parecer da ANPED sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**. nº 2, mai/jun/jul/ago 1996. p.85-92.

APPLE. Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-91.

_____; BEANE, James (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, Ulisses F. de. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação – Bases para uma formação integral**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 9-17.

AZANHA, José Mário P.. **Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola**. Conselho Estadual de Educação de São Paulo, mimeo, s/d.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?** 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar**. Brasília: MEC/SEF, nov/1995.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 volumes.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 volumes.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação brasileira: projetos em disputa: Lula x FHC na campanha eleitoral**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 99, nov/1996. p. 60-72.

FOLHA DE S. PAULO. **Professores não entendem parâmetros de ensino do MEC**. São Paulo, Caderno Cotidiano, 01/11/1999. p. 4.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto em sala de aula**. São Pulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSTA, Agnella da S.. Construção de uma nova concepção de currículo. **Diretrizes Curriculares da Escola Sagarana. PROCAD**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2001. p. 15-33. (Guia de Estudo 5).

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pele linguagem**. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LYONS, Johon. **Linguagem e lingüística uma introdução**. 1.ed. Rio de Janeiro: LCT, 1987.

OLIVEIRA, Dalila A.; SOUSA, Sandra M.Z.L.. Currículo nacional e avaliação: elementos para uma discussão. **Revista de Educação AEC**. Ano 25, n. 100, jul/set 1996. p. 148-166.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da Comunicação**. Teorias e Práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis: **Gramática nunca mais**. O Ensino da língua padrão sem o uso da gramática. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SIMAVE. **Minas Gerais: Avaliação da Educação**. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, UFJF/LAME, 2001.

SIQUEIRA, E. S.. **As propostas curriculares oficiais: análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, out/1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (orgs.), (1998). **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris: PUF.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C., (orgs.), (1999). **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec**. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.

TEIXEIRA, Beatriz de B.. **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade**. Tese de Doutorado, FEUSP, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**. Ensino Plural. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

VALENTE, André. **Aulas de Português**. Perspectivas Inovadoras. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

VANOYE, Francia. **Usos da Linguagem: Problemas e técnicas na produção oral e escrita**. 11. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes LTDA, 1998.

INFLUÊNCIA DA CULTURA ORGANIZACIONAL E DAS RELAÇÕES DE PODER NO COMPORTAMENTO DOS MEMBROS

Angela Maria Bissoli da Silva¹³
Bruna Pinheiro Milanez¹⁴
Claucia Werneck Krause¹⁵
Grace Kelly Novelli Inoch¹⁶

RESUMO

A cultura organizacional manifesta-se através das crenças, valores e hábitos dos integrantes da organização e, junto com as relações de poder existentes, influenciam direta e indireta o comportamento dos membros. A cultura organizacional é transmitida aos novos membros, e estes, por sua vez, se adaptam aos novos comportamentos. O objetivo do estudo foi descrever como a cultura organizacional e as relações de poder influenciam no comportamento dos membros de uma organização. A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva e a técnica para a coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica.

Palavras-Chave: Cultura Organizacional, Poder, Comportamento.

ABSTRACT

The organizational culture evident through the members' beliefs, values and habits, in addition to the existing power relations, influence directly and indirectly the member's attitudes. The organizational culture is transmitted to the new members, and they, therefore, adjust themselves to the new behaviors. The goal of this study is to describe how the organizational culture and the power relations influence the members of an organization. The applied methodology was a descriptive search and the technique to collect the dates was the bibliographical searching.

Key-Words: Organizational Culture; Power; Behavior

1 INTRODUÇÃO

Analisar as organizações contemporâneas à luz do estudo de suas relações de poder e conhecendo sua cultura é buscar o refinamento dos processos que explicam sua própria razão de ser.

¹³ Graduada em Administração, habilitação em Administração de Empresas pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Especialista em Gestão Empresarial pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Professora do curso de Administração da Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

¹⁴ Aluna do curso de Administração da Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

¹⁵ Aluna do curso de Administração da Faculdade Capixaba de Nova Venécia;

¹⁶ Aluna do curso de Administração da Faculdade Capixaba de Nova Venécia.

As organizações interagem a todo o momento com o ambiente externo em que estão inseridas, recebendo influências dele e muitas vezes o influenciando, e as pessoas têm papel ativo neste processo interativo. Ao trabalhar de forma reativa ou pró-ativa com os problemas da interação com o ambiente externo ou ao lidar com questões internas, o grupo através de seu conjunto ou influenciado pelos seus líderes, transforma o sucesso ou o insucesso das suas experiências em pressupostos, que se consolidam e evoluem para princípios, valores, códigos, conhecimentos, técnicas, regras etc.; é este conjunto de valores, crenças e modo de agir das pessoas que compõem o grupo da organização que denomina-se cultura organizacional.

As relações de poder exercem forte controle sobre o comportamento dos membros de uma organização, e a cultura, com suas crenças, valores, rituais, consegue moldar o comportamento das pessoas, e estas se adaptam à cultura existente. Uma cultura forte tem influência maior sobre o comportamento dos seus membros (alto controle comportamental).

Com esse enfoque, temos a seguinte questão: como a cultura e as relações de poder influenciam no comportamento dos membros de uma organização?

Como metodologia utilizada, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, buscando analisar sob o ponto de vista dos autores, como os membros de uma empresa se comportam em relação à cultura e o poder existentes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CULTURA ORGANIZACIONAL

“Cultura é o conjunto de hábitos, valores e crenças que as comunidades e grupos sociais desenvolvem e transmitem a seus integrantes e novas gerações de integrantes. A cultura representa a ‘moldura’ pela qual fatos, objetos e pessoas são interpretados e avaliados” (MAXIMINIANO, 2000, p.474).

Schein (1985) (*apud* TOMEI E BRAUNSTEIN, 1994, p.15) introduz uma definição de cultura organizacional mais abrangente:

Cultura organizacional é o conjunto de pressupostos básicos que um determinado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funcionou bem o bastante para serem considerados válidos e ensinados aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e agir em relação a esses problemas.

Ainda segundo Schein (1985), a cultura organizacional pode ser analisada segundo diferentes níveis: os artefatos visíveis, os valores que governam o comportamento das pessoas e os pressupostos inconscientes básicos.

– Os *artefatos visíveis* seriam o ambiente construído da organização, arquitetura, *layout*, a maneira de as pessoas se vestirem, padrões de comportamento visíveis, documentos públicos. É possível descrever como um grupo constrói o seu ambiente e quais são os padrões de comportamento discerníveis entre os seus membros.

– Os valores que governam o comportamento das pessoas são difíceis de identificá-los, é preciso entrevistar os membros-chave de uma organização ou realizar a análise de conteúdo de documentos formais da organização. Entretanto, ao identificar esses valores, observa-se que eles geralmente representam apenas os valores manifestos da cultura, isto é, eles expressam o que as pessoas reportam ser a razão do seu comportamento, o que na maioria das vezes são idealizações ou racionalizações.

– Os pressupostos inconscientes básicos são aqueles pressupostos que determinam como os membros de um grupo percebem, pensam e sentem. Na medida em que certos valores compartilhados pelo grupo conduzem a determinados comportamentos e esses comportamentos se mostram adequados para solucionar problemas, o valor é gradualmente transformado em pressuposto inconsciente, sobre como as coisas realmente são.

De acordo com Maximiliano (1995, p.36) “As normas de conduta representam um dos elementos mais importantes da cultura organizacional, que compreende também valores, rituais, crenças, hábitos e outros condicionantes do comportamento das pessoas”.

As normas de conduta nascem de um acordo tácito ou explícito entre os membros da organização, e podem definir vários aspectos da vida em grupo, como a qualidade e quantidade do que se vai produzir, a disposição para colaborar ou não com administração, o comportamento ético ou “o horário em que vamos realmente trabalhar”. O comportamento dos membros da organização é determinado muito mais pelas normas de conduta do que pelas regras burocráticas.

A cultura compreende ainda os comportamentos que os membros de uma organização concordam em adotar porque julgam corretos, bem como seu “uso e costumes”.

A cultura determina de maneira significativa a conduta individual, e funciona como estrutura de referência que, entre outros fatores, orienta os comportamentos e atitudes em face da sociedade. Da mesma maneira, o indivíduo tende a influenciar a cultura na qual se insere, à medida que atua como produto e produtor da mesma.

As organizações têm rituais, que igualmente, são parte da cultura. Este aspecto pode ser ilustrado pelo uso de vestimentas especiais, ou por determinado padrão de trajar, e por rituais propriamente ditos, como cerimônias de investidura em cargos e comemoração de calendários.

A cultura organizacional representa as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros de uma organização no dia-a-dia e que direcionam suas ações para o alcance dos objetivos organizacionais. No fundo, é a cultura que define a missão e provoca o nascimento e o estabelecimento dos objetivos da organização. A cultura precisa ser alinhada juntamente com outros aspectos das decisões e ações da organização como planejamento, organização, direção e controle para que se possa melhor conhecer a organização. Compreende também a tecnologia empregada pela organização. Isto inclui todos os tipos de conhecimentos disponíveis dentro da organização, bem como todas as espécies de procedimentos, sistemas, métodos e técnicas de gerenciamento utilizadas.

A cultura é transmissível. Os novos funcionários que chegam adquirem a cultura daqueles que já se encontram na organização. Além disso, ela é renovável: cada novo conceito que surge é

incorporado. A cultura das organizações e sua natureza burocrática são responsáveis pela capacidade que as organizações têm de sobreviver a seus integrantes.

Segundo Chiavenato, 2003, p.373:

A cultura da organização não é estática a permanente, mas sofre alterações com o tempo, dependendo de condições internas ou externas. Certas organizações conseguem renovar constantemente sua cultura mantendo sua integridade e personalidade, enquanto outras permanecem com uma cultura amarrada a padrões antigos e já ultrapassados. Mudar apenas a estrutura organizacional não é suficiente para mudar uma organização, a única maneira de mudar é mudando sua cultura, isto é, o sistema e relacionamento dentro dos quais as pessoas vivem e trabalham.

2.2 RELAÇÕES DE PODER

O poder deve ser visto como a possibilidade de decidir, de estar em posição privilegiada em relação a um determinado grupo. Na organização “o poder é uma relação social, não uma posse unilateral” (SROUR, 1998, p.135).

Pode ser visto também como elemento dotado de energia; por isso possui o atributo de moldar e transformar organizações. Para se falar em mudança organizacional e *design* organizacional não se pode deixar de apresentar o poder enquanto elemento modelador. Assim, quem o possuir pode alterar estruturas e influenciar na mudança do comportamento organizacional, chegando a modificar processos organizacionais.

Poder pode ser entendido como a capacidade que uma pessoa possui para influenciar a conduta e o comportamento de outra, de maneira que, sem o apoio desta pessoa nada se concretizaria. Para sintetizar e facilitar a compreensão sobre o poder, Krausz (1991, p.15) conceitua o mesmo “como a capacidade potencial de influenciar as ações de indivíduos ou grupos no sentido de atuarem de uma determinada maneira”.

Surge a necessidade de poder para canalizar o comportamento dos indivíduos em direção aos objetivos da organização. O ser humano, para viver em grupos, comporta-se conforme os padrões culturais estabelecidos por esses grupos. Tal comportamento é modelado pelo poder. O indivíduo pode ou não aceitar as relações de poder, sendo que essa opção é influenciada tanto pelas condições do ambiente interno como externo e também pelo lado emocional, cognitivo e racional do indivíduo.

“Tão amplo ou mais que o poder, enquanto variável para a análise de sistemas sociais, é a cultura. Certamente diríamos que a cultura, a partir de uma perceptiva antropológica, é mais ampla que o poder” (FLEURY E FISCHER, 1996, p.35).

Nas organizações, a maneira de exercer o poder toca principalmente em três aspectos distintos: a orientação estratégica da empresa, a forma de estruturação priorizada e a cultura interna dominante. Isso equivale a dizer que a postura assumida pela direção de uma organização tende a afetar sistematicamente sua dinâmica interna, ou seja, seu funcionamento; assim como o grau em que esta organização se flexibiliza.

Segundo KANAANE (1999, p.39):

As relações de poder e autoridade refletem as posições ocupadas pelo indivíduo no contexto organizacional; esta situação assinala o conjunto delimitado pelo sistema

de papéis e status, o conjunto de normas e valores, o fluxo de informações que reforçam as posições socialmente mantidas. Essas posições denotam os graus de influência e realizações dos respectivos indivíduos.

As organizações, particularmente os membros que exercem posições de poder, adotam posturas utilitárias e manipulatórias diante do trabalho, evidenciadas a partir da relação de dominação e medo, o que gera insegurança. Tal dominação, na maioria das vezes se manifesta de forma coercitiva, atuando diretamente sobre os respectivos níveis hierárquicos, e faz prevalecer o poder burocrático, com influências na conduta dos trabalhadores. A relação de dominação tende a ser uma constante no ambiente organizacional, acentuando ainda mais a distância entre os níveis hierárquicos. Deve-se considerar, ainda, que o trabalho nas organizações é realizado num ambiente de poder e influência.

“As relações de poder no contexto de trabalho processam-se via mecanismos de participação, influência e dominação, podendo assumir as graduações mais diferenciadas possível, dependendo do ambiente organizacional” (KANAANE, 1999, p. 26).

2.3 COMPORTAMENTO

“Comportamentos podem ser definidos como as reações dos indivíduos e as respostas que se apresenta a dado estímulo, sendo determinadas pelo conjunto de características ambientais (adquiridas) e hereditárias (genéticas), com absorção das pressões exercidas pelo meio ambiente” (KANAANE, 1999, p.81).

Um dos aspectos do comportamento humano, cujo estudo mais tem sido incentivado na atualidade, é aquele que procura compreender como as pessoas vivem e resolvem seus problemas dentro do seu contexto de trabalho. Para Kanaane (1999, p. 84):

As pessoas tendem a conceber as situações de trabalho segundo valores preestabelecidos e à visão que possuem do próprio trabalho. (...) O indivíduo gradativamente desenvolve imagens e ideias que lhe possibilitam interagir consigo e com os demais membros, assinalando o grau em que o mesmo se expõe ou solicita contínuos feedbacks sobre seu comportamento. (...)

As organizações exercem influência acentuada sobre os estados mentais e emocionais dos indivíduos que as compõem.

Maximiniano (2000) diz que o comportamento é sempre motivado por alguma coisa interna ao próprio indivíduo (motivos internos) ou alguma coisa externa, do ambiente (motivos externos). Entender o comportamento nas organizações é vital, uma vez que o fator humano está intrinsecamente vinculado a toda tarefa realizada e é a mola propulsora do sistema organizacional e, por extensão, da sociedade como um todo.

3 CONCLUSÃO

A cultura organizacional manifesta-se através de valores, hábitos e crenças comuns aos membros de uma instituição, que produzem normas de comportamento aceitas por todos. Compreende também as normas inconscientes que podem moldar poderosamente o comportamento dos indivíduos e grupos. E assim, a cultura caracteriza-se como um conjunto de forças importantes que influenciam o comportamento dos membros da organização.

A cultura e seus padrões de comportamentos são sempre transmitidos aos novos membros que integram na organização, e estes, além de se adaptarem a cultura existente, trazem sempre algo novo para integrar a cultura, como experiências e valores diferentes dos existentes na organização, demonstrando que a cultura é transmissível e também renovável, adquirindo os novos conceitos dos novos membros.

O comportamento dos membros na organização é determinado pelas normas de conduta, que nascem de um acordo entre os próprios membros, e podem definir aspectos da vida em grupo. A cultura organizacional determina a conduta individual e orienta os comportamentos e atitudes.

Quando os grupos comportam-se conforme os padrões culturais estabelecidos por eles mesmos, surge então a necessidade das relações de poder para canalizar o comportamento dos indivíduos. Assim, os que possuem o poder, o exercem de forma a moldar o comportamento dos membros dentro da organização, pois ditam algumas normas e alguns comportamentos que, por sua vez, podem ou não ser aceitos pelos membros.

O poder transforma a cultura em um instrumento capaz de influenciar nas mudanças do comportamento dos membros. Assim, o poder molda ou controla a cultura organizacional, e os membros comportam-se de acordo com o poder existente e de acordo com as normas impostas. O comportamento é muito influenciado pela cultura organizacional e pelas relações de poder existentes nas organizações.

4 REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria geral da Administração**. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. **Cultura e Poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1989.

_____, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria. **Cultura e Poder nas organizações**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KANAANE, Roberto. **Comportamento Humano nas Organizações: O Homem Rumo ao século XXI**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KRAUSZ, Rosa R.. **Compartilhando o poder nas organizações**. São Paulo: Nobel, 1991.

MAXIMINIANO, Antônio Cezar Amaru. **Teoria Geral da Administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____, Antônio Cezar Amaru. **Introdução a Administração**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

OLIVEIRA, Marco Antônio G.. **Como entender a cultura organizacional**. São Paulo: Nobel, 1988.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

SROUR, Robert Henry. **Poder, Cultura e Ética nas Organizações**. São Paulo: Campus, 1998.

TOMEI, Patrícia Amélia; BRAUNSTEIN, Marcelo Lomacinsky. **Cultura organizacional e privatização: A dimensão humana**. São Paulo: Makron Books, 1993.

A TECNOLOGIA É ALIADA OU VILÃ DA EDUCAÇÃO? REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA MODERNIDADE

Gilmara Gomes da Silva Sarmiento¹⁷

RESUMO

Este artigo pretende abordar alguns aspectos vistos como desafios enfrentados pela educação em face do capitalismo e do desenvolvimento tecnológico e científico subsequente. Pretende refletir sobre a influência da tecnologia na construção do conhecimento interrogando: seriam tais tecnologias colaboradoras na busca do conhecimento ou apenas um mecanismo de reafirmação da ética da vantagem? Até que ponto as ferramentas tecnológicas ajudam na aprendizagem ou aliena o indivíduo do saber? Para as análises aqui realizadas contou-se com a experiência dos autores como educadores e de outros professores que atuam no ensino fundamental, médio e superior.

Palavras-Chave: capitalismo; conhecimento; aprendizagem

ABSTRACT

This article intends to approach some aspects seen as challenges faced by the education due the capitalism and its subsequent technological and scientific development. Its intention is to reflect about the influence technology has on the knowledge construction by asking: Would such technologies be co-operative in the search of knowledge or would they only be a mechanism to reaffirm the advantage of the ethics? Until what extent can the technological tools help in the learning process or alienate the individual away from it? The analysis presented here counted on the experiences of the authors as well as educators and other teachers that work in the elementary, high school and academic levels.

Key-words: capitalism; knowledge; learning

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho procurar analisar alguns efeitos do progresso tecnológico sobre a Educação na sociedade contemporânea. Visto que desde a Revolução Industrial, a tecnologia tem tomado parte das atividades humanas cotidiana, desde as mais elementares às mais complexas. Ela se manifesta no âmbito doméstico, no campo do trabalho, nos momentos de lazer, de estudo, etc. Com maior ou menor grau de acesso, todos os membros da sociedade atual se relacionam de um modo ou de outro com os dispositivos tecnológicos disponíveis. O consumo crescente de aparelhos eletroeletrônicos, por exemplo, evidencia isso e torna o homem incapaz de pensar o mundo sem a ajuda desses equipamentos, ferramentas e recursos tecnológicos modernos.

¹⁷ Graduada em Economia Doméstica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora dos cursos de Pedagogia, Direito e Serviço Social da Faculdade Capixaba de Nova Venécia.

Sem dúvida, o progresso técnico-científico melhorou em muitos aspectos a vida do homem atual, contudo, também evidencia efeitos nocivos à própria existência da espécie humana. Basta lembrar que as descobertas químicas e biológicas possibilitaram produzir tratamentos, medicamentos e vacinas contra doenças e enfermidades que acometiam a humanidade, mas também que certos avanços ameaçam a existência futura, uma vez que podem ser utilizados pelo próprio homem contra si e contra o planeta (natureza). Seja sob a forma de armas químicas (como aconteceu na Segunda Guerra), seja forma biológica (vírus, bactérias e fungos letais cultivados em laboratório) que possuem ambos altíssimos graus de destruição.

Essa ameaça tende a aumentar uma vez que a hegemonia e o poder estão cada vez mais associados à capacidade de descobrir, produzir e monopolizar alta tecnologia. Assim, nota-se que o discurso de ordem entre países e empresas (indústrias) é o do desenvolvimento tecnológico, que envolve a corrida e a concorrência na busca por descobertas e conhecimentos que os coloquem em tal patamar (hegemônico). Nesse contexto, parece que a produção de conhecimento técnico-científico e, conseqüentemente de mercadorias, não necessariamente se objetiva a satisfação das necessidades humanas reais, mas sim de se produzir riqueza e poder, pois de que outra forma se explicaria a existência de pobreza e de miséria diante de tamanho progresso alcançado pela humanidade?

Nesse caso cabe refletir: se quem produz o conhecimento e a tecnologia é o próprio homem, e este é fruto de determinada educação familiar, escolar, acadêmica, etc. Qual tem sido o papel da educação na formação deste homem?

2 CIÊNCIA E SOCIEDADE: BREVE PROCESSO HISTÓRICO

Não poderíamos abordar o estado atual da nossa sociedade sem antes tecer breves comentários a respeito do processo histórico que a constituiu. Sabe-se que a Revolução Industrial iniciada em meados do século XVIII na Inglaterra é um marco importante que determina a consolidação do sistema capitalista. No entanto, para que esse sistema vigorasse, a sociedade ocidental passou por um longo processo histórico antecedente, iniciado com as Grandes Navegações, passando por movimentos como o Renascimento, a Reforma e o Iluminismo, que lhe preparou o terreno. Estes acontecimentos históricos em seu conjunto são responsáveis por uma série de transformações econômicas, sociais, políticas e morais que propiciaram a transição para o capitalismo. No nível do pensamento, a transformação mais importante foi o estabelecimento da ciência e do homem no centro da sociedade.

Assim, a valorização dos interesses individuais e da ciência como produtora de saber (conhecimento) foi determinante para o desenvolvimento de inventos e do comércio, o surgimento das fábricas e indústrias que mudaram radicalmente a divisão do trabalho e as formas de conceber o mundo. O trabalho humano artesanal transformou-se em assalariado com auxílio de máquinas e com o intuito de produzir elevados volumes de mercadorias. Essas mudanças, apoiadas por teorias principalmente econômicas, difundiam uma nova ordem moral para essa nova sociedade: o livre comércio, o individualismo e o consumo de mercadorias. Desse modo, se afirma a sociedade da solidariedade orgânica (DURKHEIM, 2000), dos interesses individuais e de relações que se baseiam na produção, comercialização e consumo de bens (mercadorias), ou seja, a sociedade Capitalista.

Desde a sua consolidação, o capitalismo se sustenta do consumo e da criação incessante de novas necessidades, pois estas permitem a continuidade da produção de mercadorias, do

comércio das mesmas e do lucro. Deste modo, é fácil constatar que o conhecimento técnico interessa ao capitalismo, pois este permite a renovação dos produtos, dos inventos e das mercadorias. E o conhecimento intelectual? Este que supostamente prepara o indivíduo para pensar o mundo. Karl Marx desde o século XIX havia percebido uma notável separação entre o trabalho manual e o intelectual, sendo este último monopolizado pela elite que se preparava para assumir os postos de poder e reproduzir sua condição de classe, através do que ele denominou de ideologia burguesa.

Isso nada mais era do que desenvolver um discurso favorável a manutenção das condições de expansão capitalista, conduzido a massa a oferecer sua mão-de-obra em prol “do progresso”, podendo assim consumir e/ou quem sabe acumular, já que em tese, esta nova sociedade permite a mobilidade social. No entanto, esta mobilidade como verificou Marx, era muito difícil, visto que a classe pobre estava “predestinada” ao trabalho manual e a especialização voltada para esta atividade, assim dificilmente teria acesso as condições materiais e educacionais favoráveis para pensar sua condição de classe explorada e mudá-la.

Essa “denúncia” contida nas obras de Marx serviu para embasar lutas das massas contra os efeitos nefastos do capital em muitas partes do mundo, mas não foi suficiente para que se ampliasse o acesso ao ensino intelectual às massas, pois estas, bem preparadas se tornariam uma ameaça ao capital. Nesse sentido, o acesso à educação era restrito a elite, e ao pobre cabia apenas o conhecimento técnico a ser empregado através da sua força de trabalho, a baixo custo, em uma das etapas de produção numa fábrica ou indústria, e ao final, tornar-se consumidor, com o pequeno salário recebido pelos produtos que ele mesmo ajudou produzir.

Desse modo, percebe-se que ao sistema capitalista não interessa formar propriamente cidadãos, mas mão-de-obra (barata) e consumidores. A massa popular lhe serve oferecendo mão-de-obra e absorvendo junto com as elites, as novas tecnologias. Assim, quanto mais apartado do conhecimento, para que não pensasse sua condição de classe, melhor serviria aos interesses da elite. Aquela que para Karl Marx acumula o capital, monopoliza o conhecimento e, por conseguinte, os postos de poder reproduzindo os seus próprios interesses.

Será esse o papel da educação na atualidade? Reproduzir os interesses da classe dominante? Ou tem contribuído para ampliar o conhecimento de todos indistintamente? Existe separação entre educação do rico (para o trabalho intelectual) e a educação do pobre (para o trabalho manual)? A que se pensar que desde os primórdios a educação tem exercido um duplo papel frente ao capitalismo, ora reforça os mecanismos de reprodução desse sistema, ora questiona suas consequências sobre a vida do homem e sobre a sociedade. Assim, em determinados momentos porta-se como porta-voz das elites e como instrumento de poder destas, em outros possibilita que as classes menos favorecidas transcendam a condição de dominação a que estão submetidos (BOURDIEU, 1982).

3 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NO BRASIL

Pode-se dizer que a educação e o desenvolvimento tecnológico não acompanharam de forma sistemática os primeiros séculos de nossa história, pois o interesse português na exploração das riquezas impediu que o mesmo se interessasse em educar os que aqui se estabeleciam. Estavam aqui apenas para explorar a terra, não para desenvolvê-la. Do mesmo modo, a educação, o desenvolvimento da industrial-manufatureiro e o comércio não era incentivado, e em muitos momentos até proibidos (PRADO JR., 1977).

Assim, apenas no século XIX, após o estabelecimento da corte no Brasil, houve algumas mudanças significativas no âmbito da educação, como a que ocorreu com a criação de alguns cursos superiores, por exemplo. No entanto, essas mudanças não alcançaram as classes pobres da colônia que continuaram sem ter acesso à educação. Pode-se dizer que isso só correu algumas décadas após a Proclamação da República, no Estado Novo, quando a educação começou a ser sistematizada, contudo, o acesso à educação não ocorreu de forma igualitária, pois nesse novo contexto a elaboração do ensino profissionalizante, teve como principal objetivo preparar os filhos da massa para atuar como mão-de-obra qualificada na indústria nascente.

Desse modo, durante algum tempo a educação no Brasil contribuiu para reproduzir a antiga lógica colonialista. A lógica da submissão e da exclusão do pobre assentada num sistema educacional autoritário que reservava à elite as condições favoráveis para cursar o ensino acadêmico e desenvolver a reflexão intelectual, o que lhes preparava para ocuparem os mais altos cargos na administração pública, nas profissões liberais e na política atuando a favor de seus interesses.

Como bem analisou Freire (2003), pode-se ver que a nossa constituição histórica “não nos deixou marcas como sujeitos, mas como objetos”, pois vindos de uma estrutura econômica cíclica e autoritária, nossa organização social foi o reflexo dessa estrutura econômica. Sempre estivera voltada para o mercado externo, e nos detemos a produzir para ele, e dele receber toda a sorte de influência. Isso também no aspecto educacional. (p.18)

A nossa industrialização tardia e o ingresso no capitalismo de fato com a abolição da escravatura e posterior investimento na indústria, não significou necessariamente a produção de modelos novos de desenvolvimento que considerasse nossas idiossincrasias, mas ao contrário, significou o estabelecimento de interesses da elite política aliada com o capital internacional. Assim, entre nós, o emprego de tecnologia em maior escala que remonta mais especificamente a década 1950, inicia um processo de favorecimento a entrada massiva de multinacionais no país e a conseqüente saída de capitais para seus países de origem. Como desenvolver a educação nacional em tal contexto? Que peso a formação integral, técnica e reflexiva, para todos, teria sobre tais interesses?

Sem pretensões de nos aprofundarmos na economia brasileira, gostaríamos apenas de recordar a partir de fatos históricos que entre nós a livre escolha, a máxima capitalista, disfarçada na ditadura da propaganda tem surtido grande efeito. Ainda hoje parece que não nos libertamos plenamente das amarras do peso colonialista, e isso parece que até se agrava quanto mais “globalizado” nós nos tornamos, pois muitas vezes valoriza-se o que vem de fora, importa-se modelos de desenvolvimento, de tecnologias, de técnicas educacionais pedagógicas, que não condizem com a nossa realidade.

Assim, a diversidade brasileira, uma das nossas maiores riquezas como observou Viotti (2001), acaba sendo rejeitada em nome da modernidade. Diferentes manifestações regionais tendem a se homogeneizar aos grandes centros de referência (as capitais), que por sua vez reproduzem modos de ser (consumir) de centros externos (capitais de países ditos desenvolvidos). Ou seja, as pessoas “são atraídas e influenciadas pela visão do mundo e pela

maneira de viver desses centros” e acabam valorizando-os e homenageando-os em detrimento da sua própria cultura, costume e/ou necessidade (Shils, 1992).¹⁸

Nesse sentido, não é difícil observar que o acesso aos direitos na nossa sociedade está longe de ser iguais como se prega, no entanto a mídia se encarrega de nos fazer crer que nos tornamos iguais pelo consumo, quando esta atribui determinado valor ou status a pessoas de diferentes regiões, classes e posições a partir de determinados produtos ou mercadorias que consomem como freqüentemente aparecem nas propagandas comerciais.

Essa imagem de igualdade via consumo, produz a ilusão de que pessoas de diferentes realidades socioeconômicas e culturais possuem necessidades também iguais estimulando o consumo de mercadorias. Muitas vezes esse consumo se multiplica, sem que se perceba que as decisões e escolhas aparentemente pessoais que se realiza em sociedade estão ou podem estar de certa forma condicionada a tais propagandas. Assim, muitas vezes passamos de cidadãos a nos transformarmos em simples “guardiões de mercadorias” (LESSA, 2006).

Qual deve ser o papel da educação frente à tentativa globalizante de homogeneizar as diversidades e culturas? Formar cidadãos conscientes de suas potencialidades, limitações e necessidades ou apenas formar produtores, reprodutores e consumidores de mercadorias?

4 EDUCAÇÃO É MUDANÇA?

Educação e mudança, esse belíssimo título afirmativo de uma das obras de nosso maior educador, Paulo Freire, aqui transformado em interrogação tem como objetivo refletir se a educação realmente tem sido mecanismo de mudança e transformação social diante dos desafios da modernidade. Pretendemos questionar se a ação educacional (formal e informal) tem sido suficientemente reflexiva, capaz de levar o homem a transcender a condição de simples assimilador de informações, tornando-o de fato LIVRE. Ou apenas se atem em reproduzir regras e normas para que este possa adequar-se aos valores “modernos” estabelecidos, transformando-se em simples “guardiões de mercadoria”?

Para Lessa (2006) somos herdeiros de uma tradição que começou com a Revolução Industrial, momento a partir do qual a sociedade priorizou a produção de mercadorias, daí em diante as classes dominantes passaram a ser "guardiãs do capital", e os assalariados "guardiões" da sua força de trabalho (p.235). Nessa nova sociedade tudo vira mercadoria, e cada um com os mecanismos que possui se esforça o quanto pode para “guardar” um número cada vez maior de mercadoria.

Lessa utiliza essa metáfora para criticar a sociedade de consumo. Quer dizer que o homem moderno passa grande parte de sua vida, senão toda ela, trabalhando para consumir. Tempo é uma coisa que já não mais existe nesta sociedade, pois como a produção de mercadoria é renovada cotidianamente, assim também se renova o desejo de possuí-las ou “guardá-las”. Com isso o homem se torna escravo da ideia de lucro e ocupa todo o tempo tentando obtê-lo, e assim garantir um lugar nessa sociedade.

Afinal de contas, o consumo é um importante mecanismo de distinção, pois a sociedade capitalista aboliu a nobreza de sangue, focalizando a capacidade individual (“méritos”) de

¹⁸ Sobre a noção de “sistema central de valores” e a relação entre o centro e a periferia, ver Shils (1992).

acumular riqueza como principal mecanismo para a ascensão social. Logo, quem se capitaliza tem melhores condições para ampliar seu consumo, com inclusão de determinadas mercadorias que nem todos teriam condições de possuir. Assim, POSSUIR e CONSUMIR distingue pessoas e classes. Destarte é comum as pessoas buscarem se destacar das demais serem “notadas”, “amadas” e “invejadas”, não pelo que são, mas pelo o que podem consumir ou pelo que consomem como observou Calligaris (1999).

Se considerarmos o ato de consumir como uma ação social nos termos de Max Weber, veremos que a escolha sobre o que consumir é em grande medida motivada por ações anteriores ao ato do consumo (TOMAZI, 2000). Como por exemplo, o apego a certos valores atribuídos a essa ação e transmitidos pela sociedade ou por certos grupos sociais. Isso significa que as necessidades de consumo não necessariamente correspondem às necessidades reais ou de fato, mas podem se configurar em desejos criados pela sociedade de consumo e propagandeados como necessidades “reais” e/ou valores com grande efeito sobre a vida das pessoas¹⁹.

Diante disso, há que se pensar sobre o que consumimos e por que consumimos. Se o ato do consumo tem por finalidade a satisfação de uma necessidade real ou fomos transformados em “guardiões de mercadoria” pela propaganda de massa. Se as necessidades não são reais, dificilmente as pessoas se consideram satisfeitas nessa sociedade, pois os desejos são constantemente recriados pelo mercado tecnológico que disponibiliza ininterruptamente novos produtos.

Assim, a busca pelo TER passa a ser uma luta incessante travada pelo homem moderno, luta contra ele próprio e contra os demais, pois “precisa” supera seus limites para se igualar aos potencialmente “diferentes” ou para se distinguir dos demais e ocupar uma posição reconhecida nessa sociedade.

Com esse intuito, a pressa e a “falta de tempo” passam a ser a palavra de ordem nos discursos cotidianos. Falta-nos tempo para uma boa e longa conversa, para os momentos de troca de experiências e vivências entre amigos e familiares, falta-nos tempo para refletir, seja sobre questões profundas e complexas, seja sobre amenidades, falta-nos tempo para a refeição familiar que pode se configurar em espaço de diálogo e aprendizado, etc. Geralmente nos falta tempo, porque estamos ocupados demais trabalhando horas a fio ou a mais para atender as “exigências” da modernidade.

As gerações pós-Revolução Industrial convivem com isso, antes mesmo de aprenderem a língua mãe, aprendem a ser guardiãs de mercadoria. Por vezes aprendem coisas ou obtêm informações muito mais através da TV ou da Internet do que com os próprios pais, que em grande parte do tempo se empenham para obter cada dia mais “mercadoria”.

No entanto, o esforço que os pais empreendem para acumular ou “obter mercadorias”, em grande medida tem como pano de fundo o desejo de oferecer “o melhor” para os filhos. Porém, o que significa “o melhor” na sociedade contemporânea? A posse de um capital adequado para pagar o melhor colégio da cidade? Fazer com que estes realizem uma diversidade de cursos (inglês, francês, espanhol, informática, etc.)? E que concomitantemente frequentem aulas de caratê, judô, balé, natação ou a escolhinha de futebol? Poder lhes

¹⁹ Quando uma propaganda atribui determinado valor ou característica pessoal (virilidade, sagacidade, versatilidade, etc.) àqueles que consomem determinada marca ou produto, por exemplo.

presentear com as melhores marcas no que se refere ao vestuário? Proporcionar-lhes todo o conforto possível, poder dar-lhes o computador e o celular de última geração? Os MP3, MP4, Playstation, etc. e ainda pagar-lhe uma viagem a Disney? O que significa “o melhor”?

Muitos pais se esforçam para dar aos filhos o que não tiveram (em termos materiais) na infância, pois assim acreditam que estarão preparando-os para o futuro. No entanto, na medida em que os cercam de atividades e lhes transmitem infra-estrutura material, encurta-se o tempo dedicado a transmissão de infraestrutura imaterial (atenção, carinho, limites, valores, etc.), que é de fundamental importância para prepará-los para a vida. Afinal de contas, somos seres humanos ou mercadorias?

Lessa (2006: 234) alerta que até mesmo “a informação pode sim ser uma mercadoria. Uma aula ou um serviço que não são matéria natural transformada pela mão humana podem ser vendidas e compradas do mesmo modo como um martelo”. Deste modo, como a sociedade contemporânea (mercado) exige profissionais competitivos, criativos e bem preparados, e ao mesmo tempo disponibiliza (vende) uma infinidade de cursos com essa finalidade, os pais mais “anteados” tentam o quanto podem “preparar” os seus rebentos desde cedo, para o futuro e para o mercado. Adquirindo, no sentido de Lessa, ou investindo nos filhos como “guardiões de mercadorias”.

Como educadores, contraditoriamente ouvimos pais queixarem-se da dificuldade de educar os filhos, fazê-los se interessar pelos estudos, etc. Muitas vezes estas queixas são relacionadas por eles com o apego ou uso exagerado das tecnologias acessadas cotidianamente por seus filhos. Porém cabe ressaltar que em grande medida essas tecnologias foram proporcionadas ou disponibilizadas aos filhos por eles próprios, por várias razões, das quais destacaremos duas delas: a crença que o acesso à tecnologia contribui positivamente no processo de educação para o futuro; a crença que as tecnologias ou regalos tecnológicos poderão entretê-los (os filhos), substituindo-os (os pais) enquanto estão fora do ambiente doméstico trabalhando para obter “novas mercadorias”.

Assim, quando a aquisição e o acesso ilimitado dos filhos a bens tecnológicos não refletem positivamente na interação deles com o mundo externo (às vezes com os próprios pais) e nos rendimentos escolares, não é raro, seus progenitores recorrerem à escola e aos professores por dificuldades de lidar com a situação. Isto parece [d]-enunciar certa fragilidade ou crise da família como instituição primeira socializadora do indivíduo. Pois quando as famílias recorrem à escola, e muitas vezes argumentam que já não sabe o que fazer ou já tentaram de tudo, geralmente esperam que a escola e os educadores tenham a solução para o que consideram um problema, transferindo para esta instituição tal responsabilidade, por vezes desconsiderando o “problema” como um desafio moderno que demanda um esforço coletivo numa mesma direção.

O desafio moderno de transformar as tecnologias em recursos positivos utilizados na educação formal e informal exige dois movimentos. Um que se configura na incorporação pelo ambiente escolar das novas linguagens, inclusive, tecnológicas, para atrair os educandos, e outro que deve partir da família com a valorização das relações face-a-face, do diálogo, dos limites e de um estilo de vida em que a tecnologia seja ferramenta para facilitar a vida e não peça central da vida das pessoas que com ela convive.

Todavia, esse desafio não é nada fácil, pois implica romper paradigmas tanto por parte da escola e dos educadores, quanto por parte dos pais. A escola enquanto espaço de educação

formal precisa aprender a acompanhar as mudanças aceleradas do mundo moderno, questionando-as e ao mesmo tempo adaptando-as quando possível, para atrair crianças, adolescentes e jovens cada vez mais atraídos pelas ferramentas tecnológicas. Para os pais (família), implica racionalizar o tempo para dedicar um esforço a mais em atenção à educação dos filhos, em relação as suas atividades e interesses, suas potencialidades, suas limitações e fragilidades, para que possam em cooperação desenvolver valores humanos (tão caros ao mundo moderno) e maturidade emocional para enfrentar o mundo externo, inclusive, o mundo da escola. Para tanto, é necessário fazer concessões, transformar a visão de mundo e até mesmo mudar o estilo de vida, fato que nem todos os pais da modernidade estão dispostos a realizar.

Quem de nós está disposto a abrir mão de nossa carreira, ou de ganhar mais, por exemplo, para acompanhar de perto o crescimento e a educação dos filhos? Afinal, vivemos o tempo das individualidades. Assim, parece-nos mais fácil justificar a continuidade de nossos projetos particulares, muitas vezes relacionando o trabalho, a ausência física e emocional e a “falta de tempo” à necessidade de conseguir os meios (lucro pelo trabalho e/ou acumulação capitalista) para “prepará-los para o futuro” ou educá-los. Isso geralmente “justifica” o pouco ou nada de nosso tempo dedicado a eles, e o fato de preenchermos o tempo deles com as inúmeras atividades já citadas, contudo, o excesso de atividades e responsabilidade que tende a subtrair das crianças a sua infância é totalmente prejudicial como já detectaram especialistas da área. Isso pode refletir negativamente sobre o tipo de adulto que esta será no futuro. Acerca disso comentou o psiquiatra e psicoterapeuta Roberto Shinyashiki numa entrevista concedida a revista Isto é online em outubro de 2005: “com a desculpa de prepará-los para o futuro, os malucos dos pais estão roubando a infância dos filhos. Essas crianças serão adultos inseguros e terão discursos hipócritas”.

Nessa mesma entrevista, o psiquiatra chama atenção para o excesso de autoestima cultivado às vezes desde a infância, quando as crianças ganham dos pais toda a infraestrutura material que desejam, mas lhes falta o desenvolvimento de certos valores. Este fato geralmente na vida adulta se apresenta em desequilíbrio emocional para tomar decisões, e para aceitar suas limitações e erros e buscar melhorar. Formando indivíduos hipócritas que se utilizam de marketing’s pessoais para conseguir o que desejam ou para muitas vezes encobrir suas incompetências.

Desse modo, é fácil concluir que criança e adolescente que desde a infância fora “educada” para ser guardiã de mercadoria, muito provavelmente estará nesta fase da vida cultivando mais do que nunca os valores dessa atividade. Assim, tudo não passará de mercadoria que poderão substituir à medida que não lhe proporcionar a satisfação imediata: prazer e/ou status, por exemplo. Isso se traduz no mundo das relações interpessoais, seja na escola, na vida em família, com os amigos, etc.

Quando equacionamos esse tipo de “educação” às exigências cada vez mais opressivas do mercado de trabalho que “independentemente” da vontade dos indivíduos, os forçam a se adequarem as suas demandas, percebemos que cada vez mais os jovens se submetem a realizar escolhas e tarefas sem necessariamente valorizar o processo pelos quais devem ser desenvolvidas. A escolha da profissão, por exemplo, nem sempre está associada à aptidão ou identificação pessoal com a carreira, mas com características como: quanto de capital ou de status tal ou qual carreira poderá me proporcionar. Desse modo, o interesse pela construção do conhecimento durante o processo de formação pode não ser considerado um fim em si

mesmo (ou como uma atividade importante), pois o objetivo maior pode ser a aquisição do diploma.

Esse indivíduo pode não se preparar adequadamente, inclusive utilizar meios ilícitos para conseguir o diploma, e ainda assim conseguir um posto de trabalho reconhecido seja através de uma relação pessoal ou do famoso marketing comentado por Shinyashiki. O resultado disso geralmente pode ser como mencionou o citado psiquiatra, incompetência e arrogância. Ou seja, indivíduos despreparados para oferecer determinados serviços e que se vale de determinada posição econômica ou social para permanecer nos postos de trabalho sem mudar necessariamente a sua qualidade profissional.

Esse tipo de situação pode ser facilmente visualizado na nossa sociedade, inclusive nas esferas públicas. Quando isso acontece, muitas vezes a responsabilidade pela postura de tais profissionais recai sobre a educação que tiveram, ou seja, sobre a escola, a academia e às vezes sobre a família que falharam na formação adequada do sujeito.

Diante disso se torna cada dia mais desafiador o papel da escola, da academia e do educador na vida das pessoas. E um dos grandes desafios da educação formal na atualidade não nos parece ser mais o de transcender a “consciência bancária” como denunciou Freire na década de 70, mas o de fazer com que crianças, adolescentes e jovens muito mais do que ter consciência que o conhecimento é um processo de troca e interação a qual ele também é sujeito, o de fazê-los entender, e isto depende também da colaboração da família, que antes de qualquer coisa, o conhecimento em si é importante e o único capaz de tornar o homem um ser verdadeiramente livre.

Fazer o jovem se interessar pela educação não tem sido tarefa fácil nos dias de hoje, por menos bancária e mais democrática que seja a educação e os educadores, pois estamos diante de gerações acostumadas ao acesso imediato a uma série de informações acabadas propagadas pelos meios de comunicação. Desse modo, a construção do conhecimento entendida como um processo de interação entre professor-aluno/ensinoaprendizagem, por vezes torna-se um fardo na medida em que demandam do aluno um esforço de reflexão, compreensão, interpretação e análise para o qual não estão preparados.

Como conceituou Alain Touraine em 1969, vivemos na *sociedade da informação*, mais não necessariamente na sociedade do conhecimento. Embora as pessoas recebam e archive uma infinidade de informações no decorrer da vida, isso não significa que saberiam contextualizá-las e sistematizá-las. E isso se agrava na medida em que a educação é banalizada e o certificado (diploma) passa a ter um peso maior do que o conhecimento. Assim, a educação passa a ser uma mercadoria, e como mercadoria não é o processo pela qual é produzida que interessa, mas a finalidade prática (que pode ser a distinção social).

Dessa perspectiva, o interesse em aprender/conhecer pela ação criadora (reflexão/ação/participação) fica aquém dos interesses mais imediatos. Ler um texto, compreendê-lo e realizar suas próprias conclusões, por exemplo, demanda um tempo e esforço que grande parte do alunado moderno não está interessado em “perder” e fazer. O imediatismo, a ética do “se dar bem” com menor esforço possível tem levado a uma parte significativa desse grupo, buscar nos recursos tecnológicos modernos uma maneira imediata de desenvolver tais atividades. Assim, a internet, por exemplo, que pode ser uma importante aliada da educação, dos educadores e dos pais, muitas vezes se transforma num empecilho ou até mesmo em pesadelo. Visto que um número significativo de alunos desde o ensino

fundamental ao superior, passando por pós-universitários se utilizam de cópias da internet nos seus trabalhos acadêmicos e/ou estão vulneráveis a cair em ciladas da rede – como rede de pedofílias, conversa de psicopatas, etc.²⁰

Nesse sentido faz-se emergente a pergunta: qual o papel da educação ou a educação tem conseguido cumprir o seu papel? Brandão brilhantemente anuncia que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender a ensinar” (BRANDÃO, 1981: 7). No entanto, diante de tantos desafios e “facilidades” da modernidade, se a educação não conseguir ser suficientemente sedutora e de fato reflexiva, a tendência será apenas reproduzir o status quo ao invés de transformar o indivíduo, ou como sentenciou Freire (1999: 17), levando-o a “ser dirigido pela propaganda ideológica, política e comercial”, transformando-se cada vez mais em “objetos e massas”.

5 CONCLUSÃO

Se a tecnologia disponível nos dias de hoje tende a multiplicar as possibilidades em vários setores da vida humana, por outro é uma grande aliada do mercado e do capital para criar “necessidades” (desejos) que comprometem a relação entre os homens. Os valores que embasam a educação recebida na família, por exemplo, e que norteavam as escolhas pessoais, agora são facilmente contrapostos por crianças, adolescentes e jovens com outros que recebem do mercado por meio das propagandas veiculadas pelos meios de comunicação, em forma de novelas, reality shows, etc. Estes valores são por vezes contraditórios com os que receberam não só da família, mas também da escola, da igreja, etc. Instituições sociais cujos valores também mudam em virtude das transformações da própria sociedade.

Assim, a confusão de valores em decorrência do progresso que August Comte e Durkheim diagnosticaram na sociedade do século XIX, parece ainda bastante presente na sociedade atual. E se a incidência do suicídio foi estudada pelo segundo pensador como sendo uma patologia social naquela sociedade, que vivia um momento de desintegração de suas normas e regras sociais, poderíamos dizer que não apenas o suicídio persiste, como somos vítimas de outros “males da modernidade”, como por exemplo, as depressões, os stress, as toxicomanias e síndromes (de pânico, etc.).

Muitas vezes, os nossos alunos quando chegam a escola ou a universidade uma parte deles está afetada de algum modo por um ou mais desses males, o que fazer diante dessa realidade? Embora não tenhamos as respostas para tal pergunta, gostaríamos de deixar algumas pistas para a reflexão, pois não se trata aqui de condenar o presente, muito menos de ser pessimista com relação ao futuro, mas fazer coro e encorajar aqueles que apesar de tudo acreditam que através da educação é possível transformar.

Como incentivar um aluno a tomar gosto pelo conhecimento e buscar construí-lo e não apenas recebê-lo? Como fazer enxergá-los que a vida não é feita apenas de competição, mas na

²⁰ Como educadores passamos constantemente por situações em que alunos se apropriam indevidamente de trabalhos capturados da internet. Como cidadãos, vemos com freqüência as conseqüências desastrosas do uso sem limites da internet por jovens e adolescentes às vezes com desfechos trágicos para os próprios e/ou para suas famílias.

verdade é a cooperação que move o mundo (se em todos os aspectos as pessoas deixassem de cooperar, o mundo viraria um completo caos)? Como demonstrar que os conhecimentos técnicos são muito importantes, mas sem os conhecimentos a cerca de sua sociedade e cultura, sem ética, sem os valores humanos como o respeito, a cooperação, a solidariedade, etc. não se chega muito longe?

Só uma coisa é certa, não mudamos o outro se nós mesmos não estamos mudados. Não convencemos ou seduzimos ninguém da importância do conhecimento se não acreditamos de fato naquilo que ensinamos. Não contribuiremos para que as famílias participem integralmente da educação de seus filhos, se reproduzirmos na educação de nossos filhos (em família), o que criticamos na educação de nosso aluno (falta de limites, etc.). Não construiremos uma sociedade mais humana e reflexiva através da educação, se o nosso principal objetivo for o do TER e o de SER “guardiões de mercadorias”.

6 REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CALLIGARIS, Contardo. **Do homem cordial ao homem vulgar**. Folha de São Paulo, São Paulo, 12 de dez. 1999. Disponível em: www.folha.com.br. Acesso em: 15 de agosto 2009.
- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23 Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1999.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LESSA, Sérgio. **Trabalho, sociabilidade e individuação**. In: *Revista Trabalho, Educação e saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz. V. 4, nº 2, 2006.
- SHILS, Edward. **Centro e periferia**. Lisboa: Difel, 1992.
- TOMAZI, Nelson Dácio. **Iniciação à sociologia**. 2.ed. São Paulo: Atual, 2000.
- TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2006. 261 p.
- VANNUCHI, Camilo. **“cuidado com os burros motivados”**. Entrevista concedida por Roberto Shinyashiki à Revista Isto é online. Acessada em 15 de setembro 2009.

Universo Acadêmico

Apresentação

A revista Universo Acadêmico publica trabalhos técnicos culturais, científicos e/ou acadêmicos, nas áreas ligadas aos cursos oferecidos de graduação, desde que atenda aos objetivos da Instituição. Admite-se, de preferência, autor pertencente à Faculdade, sem limitar, contudo, as contribuições e intercâmbios externos, julgados pelo Conselho Editorial, de valor para a Revista e, sobretudo, para a sociedade brasileira.

Normas de Publicação

Os originais entregues para publicação deverão ser assinados pelo autor e seguir as seguintes normas:

1 Texto

- 1.1 Os trabalhos devem ser inéditos e submetidos ao Conselho Editorial, para a avaliação e revista de pelo menos, dois de seus membros, cabendo-lhe o direito de publicá-lo ou não;
- 1.2 O texto deve ser apresentado em formato A4 (210x297mm);
- 1.3 Os trabalhos e artigos não devem ultrapassar o total de vinte laudas, em espaçamento normal; resumos de dissertação e monografia, duas laudas e resenhas e/ou relatos, não devem ultrapassar quatro laudas;
- 1.4 O texto deve ser entregue em CD e impresso, sendo composto no editor de texto Word for Windows, com fonte Time New Roman 12;
- 1.5 O trabalho deve apresentar obrigatoriamente:
 - Título;
 - Nome(s) do(s) autor(es)
 - Breve currículo do(s) autor(es), enfocando as atividades mais condizentes com o tema trabalhado;
 - Resumo;
 - Abstract;
 - Introdução;
 - Corpo do trabalho;
 - Resultado e/ou conclusões;
 - Referências bibliográficas.

2 Referências Bibliográficas

As referências bibliográficas deverão ser listadas imediatamente após texto, em ordem alfabética, obedecendo Normas Técnicas.

3 Citações

Qualquer citação no texto deverá ter obrigatoriamente identificação completa da fonte, acrescida da (s) página (s) de onde foi retirada a citação.

Pede-se aos autores

- Seguir rigorosamente o Manual de Normas Técnicas da UNIVEN, que se encontra à disposição de todos na Biblioteca e na intranet do site da Instituição;
- Linguagem condizente como produção científica, evitando abreviações, jargões e neologismos desnecessários;
- Objetividade quanto à construção do título do artigo;
- Apresentação do significado de cada sigla que consta no texto na primeira vez em que ocorre.

Considerações Finais

Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores e o Conselho de Editoração não se responsabilizará pelas opiniões expressadas nos artigos assinados.